جمهوری اسلامی ایران

وزارت آموزش و پرورش

تعلیم و تعلّم عبادت است

روان شناسی تربیتی

دورهٔ کاردانی تربیت معلّم

درس مشترک کلیهٔ رشته ها

۱۰۱۹

بسم الله الرحمن الرحیم

روان‌شناسی تربیتی

دورهٔ کاردانی تربیت معلّم

درس مشترک کلیهٔ رشته‌ها

مؤلفان: رضا کُرمی نوری — فصلهای: دوم، سوم، چهارم و پنجم

علیرضا مرادی — فصلهای: اول و ششم

این کتاب در سال ۱۳۶۹ مورد تجدید نظر قرار گرفته است.

صفحه آرا: فائزه محسن‌شیرازی

چاپ از: شرکت اُفست «سهامی عام»

شرکت چاپ و نشر ایران

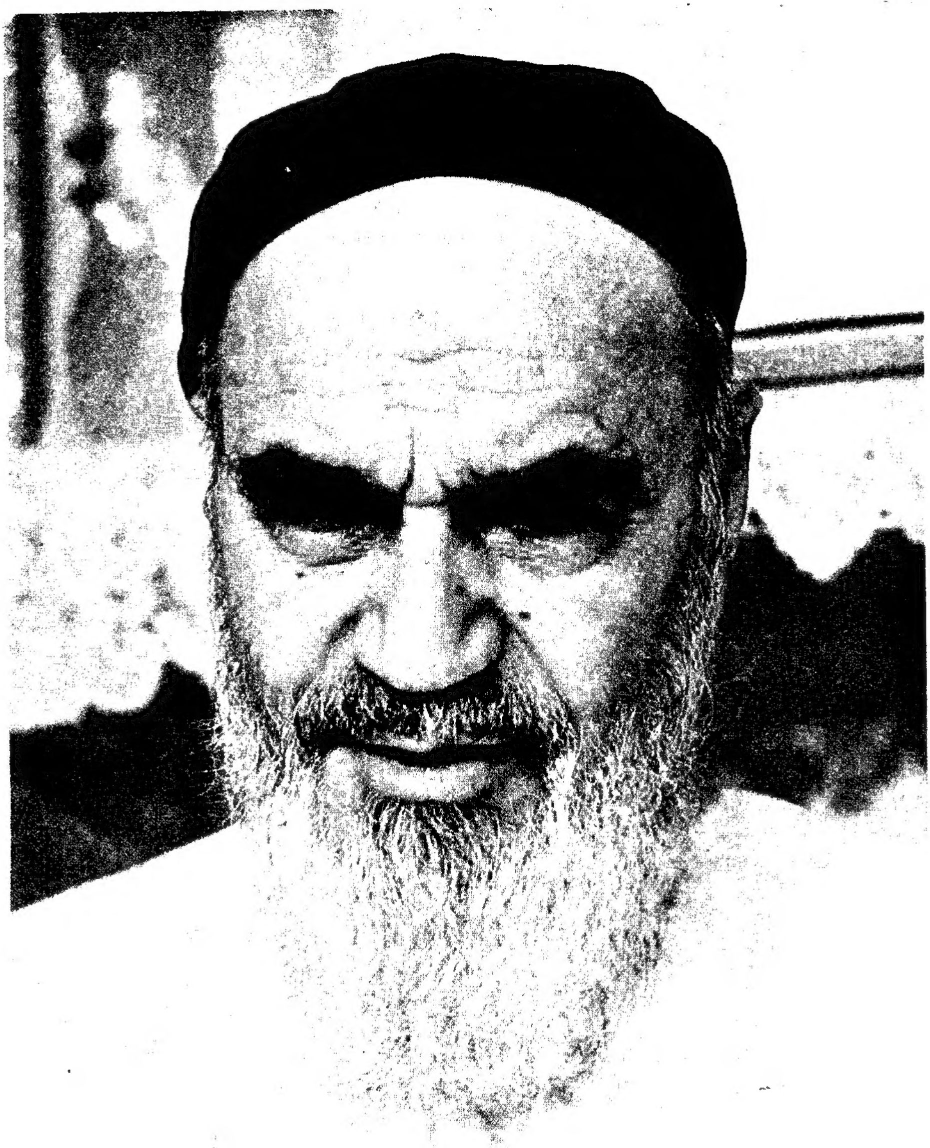
تهران ــ کیلومتر ۱۵ جاده مخصوص کرج

خیابان داروپخش ــ تلفن: ۴ ــ ۹۴۱۱۵۱

صندوق پستی: ۱۳۴۴۵/۶۸۴

فاکس: ۹۶۹۰۹۰

۱۳۷۲



وقتی ما می‌توانیم به آیندهٔ کشور و آینده‌سازان امیدوار شویم که به آنان در مسائل گوناگون بها دهیم و از اشتباهات و خطاهای کوچک آنان بگذریم و به همهٔ شیوه‌ها و اصولی که منتهی به تعلیم و تربیت صحیح آنان می‌شود، احاطه داشته باشیم.

امام خمینی «قدّس سرّه‌الشّریف»

مدرسان محترم و دانشجویان گرامی و صاحبنظر می‌توانند نظر اصلاحی خود را درباره مطالب این کتاب از طریق نامه به نشانی تهران ـ صندوق پستی ۳۶۳ / ۱۵۸۵۵ ـ گروه تربیت معلم ارسال نمایند.
دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی

فهرست

قابل توجه مدرّسان

تدریس درس روان‌شناسی تربیتی در مراکز تربیت معلّم براساس سرفصلهای ابلاغ شده و با توجه به منابع مشخص شدهٔ آن انجام می‌گیرد. تدریس فصل ششم ضرورت نداشته و جهت مطالعه اختیاری است.

فصل اوّل

کلیات

مقدمه:

از مسائل عمده نظام تعلیم و تربیت در هر جامعه چگونگی تربیت و پرورش افراد براساس نیازهای آن جامعه می‌باشد. بدیهی است که انجام این مهمّ چندان ساده و قابل دسترسی نمی‌باشد، و تحقق چنین هدفی مستلزم بکارگیری شیوه‌ها و اصولی می‌باشد که مبتنی بر یافته‌های علمی و اصول عقلی است. روانشناسی و علوم تربیتی در این زمینه وظیفه ارائه شیوه‌ها و اصول را دارند.

در میان شاخه‌های مختلف روانشناسی، روانشناسی تربیتی نقش اساسی و عمده‌ای را ایفا می‌نماید. زیرا از یکطرف از اصول و قوانین روانشناسی بحث می‌کند و از یکطرف آنها را بطور کاربردی وعملی در صحنه تعلیم و تربیت بکار می‌گیرد. اگر اصول و مبانی دانش روانشناسی تربیتی بطور بنیادی بکار گرفته شوند میتوانند بسیاری از مشکلات و معضلات تعلیم و تربیت را حل نمایند؛ زیرا که این شاخه از دانش بشری با تکیه بر شیوه‌های علمی و قابل قبول به بررسی مسائل مختلف کودک و نوجوان در محیط خانه و مدرسه می‌پردازد و براساس شناخت دقیق و صحیح از وضعیت فرد اعم از استعدادها، توانائیها، مشکلات گوناگون اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی و غیره با درنظر گرفتن نیازهای اجتماع شیوه تربیتی خود را اعمال می‌کند. و دیگر همچون گذشته بطور تصادفی و بدور از شناخت واقعی پدیده‌ها عمل نمی‌نماید.

بدین جهت آگاهی معلّمان و مربیان و کلیه عوامل تربیتی با دانش روانشناسی تربیتی امری ضروری و طبیعی می‌باشد، و بدیهی است که در این مسیر مربی و معلمی موفق خواهد شد که هنر مربیگری و معلّمی خود را با اصول و مبانی روانشناسی تلفیق نموده و در جهت تربیت موضوع فعالیت خود یعنی متّربی یا متعلّم آنها را بکار گیرد.

روانشناسی تربیتی یک علم کاربردی است

بطورکلی پژوهشهای علمی از جهت اینکه با چه هدفی شروع شده‌اند بدو دسته تقسیم میشوند:

الف:علوم بنیادی **Basic science** ــ پژوهش‌هایی هستند که در درجه اول تأمین کننده نیازها و کنجکاوی‌های افراد تحقیق کننده می‌باشند. بدین معنا که انسان ذاتاً جستجوگر و کنجکاو است

و مایل است که از کم و کیف امور بدور از اینکه برای او نافع باشد یا نه اطلاع حاصل کند. دانشمند علوم بنیادی سعی در کشف روابط میان پدیده‌ها می‌کند و هدف عمده‌ای که از تلاش علمی خود دارد این است که بتواند از نتایج کار خود به یک تئوری یا نظریه‌ای از وضع موجود پدیده‌ها برسد. البته باید توجه داشت که نتایج علم بنیادی یقیناً در خدمت علم کاربردی قرار خواهد گرفت.

ب: علوم کاربردی Applied Science ــ در اینگونه تحقیق محقق تلاش میکند تا پاسخهای منطقی و اصولی نسبت به مسائل ضروری و اساسی برای جامعه بشر پیدا کند. لذا همواره بدنبال نتایج مفید است. پژوهشگر علم کاربردی بدنبال یافتن راه‌حل برای سؤالات است که پاسخ به آنها میتواند مشکلی را از بشر حل نماید. بدین ترتیب عمده اختراعات و ابداعات همه ناشی از نتایج علم کاربردی است. همینطور شیوه‌ها و روشهای عملی که برای اداره کلاس و تربیت دانش‌آموزان ارائه میشود و همگی حاصل علم کاربردی است. بطورکلی روش تحقیق در یک علم کاربردی با یک علم نظری متفاوت است. این تفاوتها در قسمت برای مطالعه بیشتر ارائه شده است.(۱)

اکنون با توجه به مقدمهٔ بالا روشن می‌شود که روانشناسی تربیتی در بین سایر رشته‌های روانشناسی یک علم کاربردی است که مجموعهٔ اصول و قوانین و شیوه‌های روانشناسی را در زمینه‌های گوناگون جهت تغییر رفتار نامطلوب و ایجاد رفتار مطلوب بکار میبرد. امروز با پیشرفت دانش روانشناسی و نیز نیازهای اجتماعی و فرهنگی، روانشناسی کاربردی به ارائه شیوه‌های عملی جهت افزایش کیفیت تعلیم و تربیت می‌پردازد.

امروزه اهم مواردیکه روانشناسی بصورت‌های مختلف جنبه کاربردی پیدا کرده بشرح زیر است:

۱ ــ روانشناسی کلینیکی یا بالینی: که اصول و یافته‌های روانشناسی را جهت تغییر رفتار بیماران روانی بکار میبرد و علاوه بر این در جهت تشخیص علل اختلالات روانی نیز کمک‌های مؤثری می‌نماید.

۲ ــ روانشناسی صنعتی: که شاخه دیگری از روانشناسی کاربردی است که به تنظیم روابط میان عناصر فعال در کارخانجات به منظور بهره‌وری بیشتر و نیز رفع مشکلات ناشی از محیط کار که برای کارگران و... پیش می‌آید بکار گرفته میشود.

۳ ــ روانشناسی مدیریت: که وظیفه اصلی آن عبارتست از ارائه روشها و اصولی که به تنظیم روابط اداری کمک می‌نماید.

۴ ــ روانشناسی آموزشگاهی: که عبارتست از بکارگیری قوانین و اصول روانشناسی در جهت اداره هرچه درست‌تر مدارس.

۵ ــ مشاوره و راهنمائی تحصیلی: که در این شاخه‌از روانشناسی کاربردی مربی یا مشاور با استفاده از اصول روانشناسی و ... به هدایت و راهنمائی دانش‌آموزان میپردازد و آنها را متناسب با استعدادهای خود در جهت مناسب هدایت میکند.

۶ ــ روانشناسی تربیتی: همانطور که از عنوان آن برمی‌آید به بررسی و کاربرد اصول و قوانین روانشناسی در تعلیم و تربیت میپردازد. و سعی دارد که با ارائه تکنیکهائی خاص به اصلاح رفتار افراد بپردازد. این بخش از روانشناسی بسیار مورد توجه آموزش و پرورش میتواند باشد.

تعریف روانشناسی تربیتی

در تعریف روانشناسی تربیتی میان دانشمندان و صاحبنظران اختلاف نظر وجود دارد. بطورکلی از مجموعه تعاریف ارائه شده در مورد تعریف روانشناسی تربیتی چنین برمی‌آید که دو دیدگاه عمده وجود دارد:

الف: برخی از روانشناسان در این زمینه معتقدند که روانشناسی تربیتی در واقع همان روانشناسی یادگیری است. لذا تعریفی را که از روانشناسی تربیتی ارائه میدهند براین مبنا استوار است.

این گروه از دانشمندان معتقد هستند که روانشناسی تربیتی عبارتست از شناسائی و کشف اصول و قوانین و مفاهیم مربوط به یادگیری آدمی و بکاربردن آن در امر آموزش و تدریس. آنان معتقد هستند که از این طریق میتوان به تغییرات مطلوب در رفتار فرد دسترسی پیدا کرد. طرفداران این اندیشه عموماً از دانشمندان پیرو نظریهٔ رفتارگرائی هستند. ایشان در بیان تفاوت میان روانشناسی تربیتی و روانشناسی یادگیری معتقدند که روانشناسی یادگیری بطور عام به بررسی پدیده یادگیری در میان موجودات زنده اعم از حیوان و انسان می‌پردازد. در حالیکه روانشناسی تربیتی صرفاً با یادگیری انسانها سروکار دارد. و در این مسیر سعی در کشف و ارائه اصول و قوانینی دارد که موجب افزایش یادگیری فرد می‌گردد.

ب: دسته دیگر از روانشناسان قلمرو روانشناسی تربیتی را وسیعتر دانسته و علاوه بر پدیده یادگیری سایر جنبه‌های روانی و تربیتی را نیز در حیطه روانشناسی تربیتی داخل می‌کنند و «روانشناسی تربیتی را عبارت از کاربرد اصول و قوانین روانشناسی در امر تعلیم و تربیت» تلقی می‌کنند.

نتیجه: از مجموعه مباحث فوق و نیز با توجه به ابعاد مسائل تربیتی میتوان چنین نتیجه گرفت که روانشناسی تربیتی مجموعه فعالیتهای تربیتی در محیط خانه و مدرسه را شامل میگردد. و در این رابطه باید به اصول و قوانینی که در امر تعلیم و تربیت جنبه کاربردی دارد توجه نمود.

اگر بخواهیم ویژگیهای تعریف روانشناسی تربیتی را بیان نمائیم باید اذعان کنیم که:

اولاً آنچه را که روانشناسی تربیتی بدنبال مطالعه آن است رفتار انسان از جنبه‌های مختلف آن میباشد نه فقط یادگیری صِرف. ثانیاً عناصر اصلی در محیط تربیتی بطور مستقیم شامل خانه و مدرسه و بطور غیر مستقیم شامل سایر عوامل اجتماعی میباشد که همگی در تشکل رفتارهای فردی مؤثرند. و برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار فرد می‌باید به همگی این عوامل توجه لازم مبذول شود. ثالثاً باید دقت کرد که برتمام عوامل فوق رابطه علت و معلولی حاکم است و تنها صرف توجه به عوامل مؤثر در یادگیری نمیتواند در برگیرنده کل مسئله باشد.

موضوع روانشناسی تربیتی

با توجه به تعریف روانشناسی تربیتی میتوان موضوع آنرا بشرح زیر بیان داشت:

۱ ــ رشد یا «Development» ــ توجه به ویژگیهای رشد انسان از اهمّ موضوعات روانشناسی تربیتی میباشد. در این بخش روانشناسی تربیتی بدنبال موضوعات مختلفی از قبیل اصول رشد، تأثیر وراثت، تحوّل رغبت، چگونگی پیدایش تفاوتهای فردی در مراحل مختلف رشد و... که بطورکلی بر تربیت فرد تأثیر دارد میباشد. روانشناسی تربیتی در این راستا تلاش دارد که فرایند رشد را در طی زمان دنبال نموده و براساس آن روشها و اصول خود را جهت ایجاد تغییرات مطلوب ارائه نماید. مطالعه ویژگیهای رشد در ادوار مختلف زندگی به ما نشان می‌دهد که فرد تا چه حد دارای آمادگی طبیعی می‌باشد.

روانشناسی تربیتی، دانش روانشناسی تجربی و کودک را تنها بطور تصنّعی و تجربی و آزمایشگاهی مورد مطالعه قرار نمیدهد بلکه با استفاده از یافته‌های این رشته‌ها، بطور کاربردی و عملی آنها را مورد استفاده و نظر قرار می‌دهد.

۲ ــ یادگیری «Learning» ــ از وظایف اساسی دیگر روانشناسی تربیتی ارائه شیوه درست یادگیری دانش‌آموز به معلم و مربّی است، بهمین جهت است که روانشناسان بر این اعتقادند که آموزش و تدریس باید با روانشناسی مطابقت داشته باشد. لکن باید توجه داشت که تنها یک روش آموزش و یادگیری وجود ندارد که با اصول روانشناسی هماهنگ باشد، بلکه با توجه به شرایط سنی و محیطی متفاوت و با استفاده از یافته‌های گوناگون روانشناسی، از اصول و شیوه‌های متفاوتی در آموزش و یادگیری می‌توان استفاده نمود.

در این جنبه روانشناسی تربیتی سعی درتبیین پدیده‌هایی همچون ماهیت یادگیری، عوامل مؤثر در یادگیری، چگونگی تحریک یادگیرنده، یادگیری مهارتها، حل مسئله، راهنمایی، کنترل و... دارد.

تاریخچه روانشناسی تربیتی

روانشناسی تربیتی پیش از اینکه بعنوان یک رشته علمی جداگانه مطرح گردد تحت تأثیر

افکار فلسفی قرار داشت و فلاسفه‌ای همچون ارسطو در این تأثیر سهم بسزائی داشتند. وی معتقد بود که ذهن انسان متشکل از توانائیهای مختلف است که با هم در ارتباط می‌باشند. توانائیهای مورد نظر ارسطو و پیروانش عبارت بود از قوه استدلال یا تعقل، عواطف و احساسات و نیروی اراده.

پس از ارسطو تا قرنها بعد این نظریه همچنان مطرح بود و تنها در مورد نحوه حصول و ایجاد آنها نظرات متفاوتی میان دانشمندان حاکم بود. بعنوان مثال برخی از فلاسفه از جمله دکارت آنرا امری فطری تلقی کرده در حالیکه جان‌لاک آنرا ناشی از تجربه درونی میدانست.

در قرن نوزدهم دو دیدگاه عمده مشخص، در مورد مسائل روانشناسی در میان دانشمندان مطرح بود.

الف: نظرات جان‌لاک که اصالت را از آن محیط دانسته و پایه اصلی رشد را تداعی (Association) تلقی میکرد. چنین نظراتی را ما در افکار فلاسفه‌ای چون، هابز، هیوم، هربارت و... ملاحظه می‌نمائیم. از روانشناسانی که تحت تأثیر این فکر بوده‌اند میتوان از وونت، مورگان، ثورندایک، پاولف، و برونر نام برد.

ب: در مقابل این گروه پیروان وجود استعداد و توانائی غریزی در انسان هستند که کودک را موجودی فعال تصور کرده و فرایند رشد کودک را بصورت کلی مورد بررسی قرار میدهند. از پیروان چنین اندیشه‌ای میتوان ژان‌ژاک روسو، استانلی‌هال و گزل و... را نام برد که هریک از این دانشمندان رشد کودک را به مراحل مختلفی تقسیم کرده و معتقد هستند که بر پدیده رشد، قوانین خاصی حاکم است که منبعث از عوامل ژنتیکی می‌باشند.

آغاز روانشناسی تربیتی کلاسیک

آغاز روانشناسی تربیتی به اواخر قرن نوزدهم یعنی از ۱۸۸۰ به بعد برمی‌گردد. با فعالیتهای پژوهشی که در زمینه‌های مختلف روانشناسی بوسیله دانشمندان در نقاط مختلف دنیا صورت گرفت موجب شد که روانشناسی تربیتی بصورت دانش مستقل مطرح شود، بویژه اینکه روانشناسی تربیتی با ویژگی کاربردی که داشت بیش از پیش مورد توجه روانشناسانی که بدنبال بهره‌گیری عملی از دانش روانشناسی بودند گردید.

در استقلال روانشناسی تربیتی بررسیهای دانشمندان در جنبه‌های مختلف مؤثر بوده است. لکن در بین شاخه‌های مختلف روان‌شناسی، رشته‌هائی همچون روانشناسی کودک، سنجش و اندازه‌گیری، یادگیری، روانشناسی اجتماعی و برخی مکاتب روانشناسی بیش از سایر شعب به استقلال و تشکیل روانشناسی تربیتی کمک نمودند

در ذیل مختصری درباره تأثیر هریک از رشته‌های یاد شده به بحث می‌پردازیم:

۱ ــ مطالعات مربوط به روانشناسی کودک ــ پرایر از نخستین کسانی است که در

آلمان به مطالعه کودک دست زد و حاصل فعالیتهای علمی خود در این زمینه را در کتابی تحت عنوان «روان کودک» منتشر ساخت وی در این کتاب سعی نمود که رفتارهای کودکان را به نحو علمی مورد ارزیابی و تحلیل قرار دهد.

پس از وی استانلی هال اثر خود در مورد نوجوانان را منتشر کرد. هال از نخستین کسانی است که اقدام به تأسیس مرکز مطالعات رفتاری کودکان و نوجوانان در دانشگاه کلارک نمود. این اقدام وی اثر عمده‌ای در تکوین شناخت از رفتار کودکان و نوجوانان داشت. همچنین هال برای اولین بار به تهیه پرسشنامه‌ای جهت استفاده در برنامه‌ای تربیتی پرداخت و بدین طریق به مطالعه و بررسی محتوای ذهن کودکان دست زد. این پرسشنامه پس از مدّتی جنبه کاربردی پیدا کرده و توسط والدین، معلمان و مربیان در امر تعلیم و تربیت بکار گرفته شد.

آرنولدگزل یکی از شاگردان استانلی هال که علاوه برداشتن تخصص در روانشناسی، در رشته پزشکی نیز تحصیل کرده بود، مؤسسه‌ای را پی‌ریزی نمود که مخصوص مطالعه در زمینه رشد کودک بود. وی نخستین نتایج مربوط به مطالعات خود را در سال ۱۹۲۵ منتشر کرد سپس چند سال بعد تئوری معروف خود را در زمینه رشد ارائه نمود.[۱] از دیگر کسانیکه در این زمینه مطالعاتی داشته‌اند تن (Tain) و بالدوین (Baldwin) هستند. بالدوین به انجام یک سلسله مطالعات سیستماتیک در رشد جسمی و ذهنی کودک دست زد. این مطالعات طی چندین سال (از ۱۹۱۷ تا ۱۹۲۸) در مرکز نگهداری کودک آیوا صورت گرفت.

از جمله کسانیکه میان روانشناسی کودک و تعلیم و تربیت پیوند برقرار نمود کلاپارد است. او در سال ۱۹۱۲ مؤسسه علوم تربیتی دانشگاه ژنو را بنیاد گذاشت که تعدادی از صاحب‌نظران بزرگ با وی در این مؤسسه همکاری داشتند از جمله این افراد میتوان از پیاژه، فدیور، دوتوان و... را نام برد. این مؤسسه ویژه تربیت معلمان برای دوره‌های مختلف تحصیل و نیز پرورش راهنمایان تحصیلی شاغل و متخصصین علوم تربیتی برای مدارس بود.

نظیر چنین کاری را موریس دُبس در سالهای پس از جنگ جهانی دوم در فرانسه انجام داد و در شهرهای مختلف فرانسه اقدام به تأسیس چنین مؤسساتی نمود.

۲ ــ روان‌شناسی یادگیری ــ توجه به امر آموزش و یادگیری صحیح کودکان، محققین را برآن داشت تا هر چه بیشتر در باره این پدیده به مطالعه بپردازند. در این زمینه عواملی چند مؤثر میباشد که اهمّ آنها عبارتست از:

الف ــ نیازهای اجتماعی ــ فرهنگی جوامع، بخصوص با پیشرفت‌های صنعتی که حاصل شده بود، بازنگری و تجدید در سیستم آموزشی کودکان را طلب می‌نمود.

---

۱ ــ در بحث تئوریهای رشد به تبیین نظریه گزل خواهیم پرداخت.

ب ــ کنجکاوی علمی و پژوهشی که بسیاری از دانشمندان را جهت کشف فرایند یادگیری ترغیب می‌نمود، ثمره طبیعی این امر ایجاد مؤسسات پژوهشی و آزمایشگاهی به منظور انجام تجربیات دقیق‌تر بود.

بعنوان مثال جان‌دیوئی در سال ۱۸۹۲ در دانشگاه شیکاگو کلاسهای آزمایشی خاصی را ایجاد نمود که دانشمندان در شرایط کاملاً روشن و دقیق به مطالعه کودکان بر اساس روشهای خاصی می‌پرداختند.

مسائل مربوط به مطالعه یادگیری با فعالیتهای ابینگهوس شروع گردید. اولین اثر ابینگهوس در مورد یادگیری در سال ۱۸۸۵ تحت عنوان توجه روانشناسان به پدیده یادگیری منتشر گردید. او در این اثر مشخص کرد که یادگیری میتواند توسط تکنیکهای دقیق اندازه گرفته شود. پس از شروع کار توسط وی دانشمندان دیگری به بررسی پدیده یادگیری پرداختند و آثاری را در این زمینه به نشر رساندند.

عناوین علمی این آثار عبارت بودند از: کنترل واکنشها، مهارتهای حرکتی، تداعی مستقیم، مسئله عادت، تکرار، هوش، حافظه، حس تقلید، حافظه دوره کودکی و بازشناسی.

اولین فردی که بعنوان روانشناسی تربیتی در تفکر جدید مطرح گردید، ادوارد ل. ثورندایک است. وی محققی در زمینه روان‌شناسی یادگیری است و این نکته گویای تأثیر رشته روان‌شناسی یادگیری در استقلال روان‌شناسی تربیتی است. زندگی علمی او در این زمینه با ورود به کالج معلمان دانشگاه کلمبیا شروع میشود. جائیکه بیش از ۴۰ سال او به آزمایش در مورد مسائل مربوط به روانشناسی تربیتی پرداخت.

در ابتدا شروع کار او در مورد یادگیری حیوان بود که در دانشگاه هاروارد و زیر نظر ویلیام‌جیمز صورت گرفت. او سپس به مطالعه یادگیری انسان پرداخت و در فاصله بین سالهای ۱۹۱۳ و ۱۹۱۴ سه جلد کتاب تحت عنوان روانشناسی تربیتی توسط ثورندایک انتشار یافت. این امر آغاز بهره‌گیری از یافته‌های روانشناسی در تعلیم و تربیت بود.

۳ ــ تأثیر رشته‌های دیگر در روانشناسی ــ از بین رشته‌های دیگری که در پیدایش روانشناسی تربیتی مؤثر بوده‌اند از روانشناسی اجتماعی و سنجش و اندازه‌گیری باید نام برد. ابتدا در روانشناسی به جنبه‌های فردی بیشتر توجه می‌شد ولی با گسترش دانش روانشناسی به جنبه‌های اجتماعی و زندگی اجتماعی انسان نیز توجه شد زیرا انسان در محیط اجتماعی است که چگونگی رفتار را می‌آموزد و تحت تربیت قرار می‌گیرد. آلفرد بینه از نخستین کسانی است که بطور عملی آزمونهای هوشی را در تعلیم و تربیت بخدمت گرفت. بینه بیش از هر چیز به روانشناسی فردی تأکید نمود و شیوهٔ درست بررسی آنرا مطالعهٔ جریانهای عالی ذهن می‌دانست. ورود آزمونهای هوشی به حیطه روان‌شناسی، ضرورت مطالعهٔ شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری را

برای سنجش دقیق وصحیح ویژگیهای روانی، اجتناب ناپذیرنمود. روان‌شناسی تربیتی به نوبه خود تحت تأثیر این تحول قرار گرفته و از گسترش شیوه‌های سنجش و اندازه‌گیری تأثیر پذیرفت.

ویژگیهای روانشناسی تربیتی

برای تحقّق اهداف روانشناسی تربیتی لازم است فردی که می‌خواهد در این زمینه به تحقیق و فعالیت بپردازد ویژگیهای خاصی را دارا باشد. در صورت وجود چنین صفاتی است که اصول و یافته‌های روانشناسی می‌تواند به صورت عملی در امر تعلیم و تربیت به خدمت گرفته شود. اهم این صفات عبارتند از:

۱ ــ **آشنایی با دانش روانشناسی** ــ روانشناس پرورشی باید با دانش روانشناسی تا حد امکان آشنا باشد، زیرا در سایه آشنائی کافی با اصول و قوانین و یافته‌های روانشناسی است که می‌توان آنها را در آموزش و پرورش به کار گرفت. آشنایی با مسائلی همچون رشد، شخصیت، یادگیری، اندازه‌گیری، عوامل مؤثر در تربیت و... از اهم این موارد است.

۲ ــ **آشنائی با نظام تعلیم و تربیت** ــ فردی که به کار تربیت دانش‌آموزان مشغول است لزوماً باید اطلاع کافی از نظام آموزش و پرورش که درچهارچوب آن فعالیت می‌کند داشته باشد و به نقاط ضعف و قوت آن آگاه باشد. به علاوه شناخت و آشنایی با سایر نظامهای آموزش و پرورش می‌تواند دید وسیع‌تری را در مربیان و معلمان بوجود آورد.

۳ ــ روانشناس تربیتی باید بتواند موضوعات تربیت خود را که عموماً دانش‌آموزان هستند دقیقاً بشناسد ؛ شناخت احساسات، عواطف و تمایلات دیگران او را قادر به برقراری رابطه صمیمانه‌تر و سالمتری خواهد کرد. علاوه بر این، شناخت تفاوتهای فردی، علل شناخت موفقیتها و ناکامیها می‌تواند او را به موقع به کمک دانش‌آموزان رسانده و موجبات رفع مشکلات آنان در آغاز کار را فراهم آورد.

۴ ــ روانشناس تربیتی باید نسبت به رفتار خود دقیقاً آگاه باشد، از احساسات و تمایلات و عواطف خویش کاملاً آگاه باشد. به عبارت دیگر برای رفتارهای خود توجیه منطقی داشته باشد تا بتواند به عنوان عنصری قابل پذیرش از سوی دانش‌آموزان مطرح گردد.

۵ ــ معلم و مربیانی که به ابعاد تربیت دانش‌آموزان توجه دارند باید نسبت به خانواده دانش‌آموز، شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آنها و نیز وضعیت روابط عاطفی میان اعضای خانواده دانش‌آموز شناخت حاصل نمایند و در صورت وجود مشکلات در سطح خانواده که منجر به ایجاد ناراحتی برای فرد می‌گردد اقدام به رفع آنها نمایند. بدیهی است که این امر نیازمند صرف وقت و حوصله نسبتاً زیادی خواهد بود.

برای مطالعهٔ بیشتر

۱) تفاوتهای تحقیق در روانشناسی کاربردی و روانشناسی نظری

روانشناسی کاربردی هم بمانند روانشناسی نظری به بررسی و پژوهش در مورد مسائل تعلیم و تربیت می‌پردازد و نتایج آن هم می‌تواند بسیار مورد توجه قرار گیرد. لکن باید توجه داشت که میان پژوهشهایی که روانشناسی کاربردی انجام می‌دهد با تحقیقاتی که روانشناسی نظری و علمی صورت می‌دهد تفاوتهایی وجود دارد. این تفاوتها بطور مختصر بشرح زیر می‌باشند:

۱ ــ **گزینش موضوع** ــ روانشناسی نظری برای رسیدن به یک نظریه یا تئوری به تحقیق دست می‌زند. در صورتی که روانشناسی کاربردی به هیچ روی در صدد ارائه نظریه خاص نیست در حالیکه بیشتر به تست کردن نظریه‌های مختلف پرداخته یا متناسب با اوضاع و احوال تربیتی مربوطه یکی را انتخاب و اعمال می‌نماید.

۲ ــ **روانشناسی نظری** ــ تلاش خود را متوجه فهم و درک روابط میان متغیرهای رفتاری کرده در صورتی که روانشناسی کاربردی بیشتر به کنترل و پیش‌بینی پدیده‌های رفتاری می‌پردازد.

۳ ــ **تعمیم نتایج** ــ با توجه به محدوده عملکرد روانشناسی نظری مشخص است که تعمیم نتایج آن بیش از روانشناسی کاربردی است و قابل تعمیم به موارد بیشتری است. در حالیکه نتایج روانشناسی کاربردی تنها به موارد محدود و در یک گروه قابل تعمیم است.

۴ ــ **شرایط آزمایش** ــ تفاوت شرایط آزمایش از دیگر اختلافات این دو نوع روش علمی است، در پژوهشهای نظری شرایط آزمایش کاملاً کنترل شده و آزمایشگاهی است. در حالیکه تحقیقات روش کاربردی عمدتاً در شرایط و موقعیتهای طبیعی صورت می‌گیرد.

۵ ــ **موضوعات روانشناسی تربیتی یا کاربردی** در ارتباط با محدوده‌ای است که فعالیت تربیتی در آن صورت می‌گیرد. به عبارت بهتر موضوعات باید مربوط به مسائل و مشکلات مدرسه باشد در حالی که روانشناسی نظری در انتخاب موضوع محدود نیست و می‌تواند در هر زمینه‌ای از مسائل روانشناسی تحقیق نماید.

فصل دوّم

رشد

همانطور که اشاره شد یکی از موضوعات مهم در بحث روانشناسی تربیتی، موضوع رشد می‌باشد. یک مربی یا معلم قبل از آنکه به هر کار تربیتی و آموزشی دست بزند باید با ویژگیها و خصوصیات آدمی در طول دوران رشد (خصوصاً در کودکی و نوجوانی) آشنا باشد و سیر طبیعی زندگی را مورد مطالعه قرار دهد. ما در این فصل موضوع رشد را به تفصیل مورد بحث قرار خواهیم داد تا مربّیان ، به خوبی با تغییرات مهم رشدی خصوصاً در دوره کودکی و نوجوانی آشنایی پیدا کنند.

تعریف رشد

اصطلاح رشد به یک جریان پیشرونده از تغییرات در سراسر زندگی اشاره می‌کند، تغییراتی که در نتیجهٔ تعامل طبیعت (رشد طبیعی) و محیط (رشد محیطی) اتفاق می‌افتند. به عبارتی دیگر ارگانیزم طبیعی در طی رشد خود، در برخورد با شرایط تجربی دچار تغییراتی می‌شود. این تغییرات در شبکهٔ پیچیده‌ای از تعامل ارگانیزم طبیعی و شرایط تجربی واقع می‌شوند.

هنگامی که صحبت از تغییرات می‌کنیم منظور تنها اضافه شدن وزن و یا بلند شدن قد نمی‌باشد بلکه علاوه بر این تغییرات، رشد تغییرات کیفی پیچیده‌ای را شامل می‌شود که از ساخت‌ها و کارکردهای زیادی برخوردار می‌باشد. وقتی می‌گوییم رشد یک جریان مداوم و بالارونده و پیش‌رونده است نباید چنین تصور کرد که یک سری از تغییرات در سرتاسر زندگی و در مراحل مختلف عمر به صورت قطعه‌های جداگانه‌ای از یکدیگر بوقوع می‌پیوندند بلکه همانطور که اشاره شد، رشد یک جریان بهم پیوسته است و قطعات رشد در طی مراحل مختلف کاملاً با یکدیگر ارتباط دارند و از هم تفکیک ناپذیرند.

گاهی بنظر می‌رسد که در رشد بازگشت‌ها و عقبگردهای ظاهری نیز دیده می‌شود ولی باید در نظر داشت که رشد یک جریان افزایشی و پیوسته است و زمانی نیز که بازگشتی به یک مرحلهٔ



رشد کودک در هر مرحله‌ای هم به توانایی‌های ذاتی و هم به تربیتی که از محیط دریافت می‌کند بستگی دارد.

قبل‌تر اتفاق می‌افتد باید دلیلی برای آن جستجو کرد. مثلاً در دوران بلوغ بازگشت به حالت ناآرامی و تشویش (حالتی که در دوران اولیهٔ کودکی نیز مشاهده می‌شد) بیشتر به دلیل سرعت رشدی می‌باشد که در این دوره وجود دارد.

اصطلاح رشد در سراسر مراحل زندگی انسان مصداق و اهمیت دارد ولی از آنجایی که بیشترین و مهمترین تغییرات در دوران نوزادی، کودکی، نوجوانی و جوانی اتفاق می‌افتد بیشتر محققین و صاحبنظران رشد مطالعات و مقالات خود را پیرامون رشد در این دوران مصروف داشته‌اند و بهمین منظور است که امروزه دو رشتهٔ روانشناسی کودک (رشد در دوران کودکی) و روانشناسی نوجوانی (رشد در دوران نوجوانی و جوانی) خود به عنوان دو رشته مهم روانشناسی شناخته شده‌اند و کتابهای زیادی پیرامون آنها به نگارش در آمده است. ولی باید توجه داشت که انسان همیشه در حال پویایی و تغییراست و این تغییرات از ابتدای تشکیل نطفه و دوران جنینی تا

زمان مرگ بطور پیوسته و مداوم در جسم و روان او واقع می‌شوند. هر چند که از این حیث تفاوتهایی مشاهده می‌شود که بعداً به آنها خواهیم پرداخت.

بطورکلی برای اصطلاح رشد می‌توان این تعریف را ارائه داد:

«رشد به سلسلهٔ تغییرات کمّی و کیفی در ساخت جسمی و روانی انسان اطلاق می‌گردد تا از طریق این تغییرات فرد همیشه در حالت تعادل و اعتدال جسمانی و روانی باقی بماند و به کمال دست یابد».

هدف رشد

هدف رشد عبارت از خودشناسی یا خود شکوفایی می‌باشد تا از این طریق فرد انسانی بتواند با محیطی که در آن زندگی می‌کند سازگاری و تطابق لازم را پیدا کند. گاهی رشد به عنوان یک «میل» موردنظر قرار می‌گیرد، میل به انجام دادن چیزی که مناسب است او انجام دهد یا میل به اینکه او می‌خواهد یک فرد شود چه از نقطه نظر جسمانی و چه به لحاظ روانی، البته اینکه انسانها چگونه این «میل» را ظاهر می‌سازند بستگی به تواناییهای ذاتی و تربیت آنها خصوصاً در دوران کودکی و نوجوانی دارد.

خودشکوفایی و خودشناسی نقش بسیار مهمی در سلامت روانی ایفا می‌کند. افرادی که به این خودشکوفایی و خودشناسی دست پیدا می‌کنند این فرصت را پیدا می‌کنند که هم سازگاری شخصی پیدا کنند و علائق و خواسته‌های خود را ارضاء نمایند و هم اینکه با محیط اجتماعی خود و استانداردهای جامعه تطابق و سازگاری لازم را پیدا می‌کنند. البته هدف رشد در دیدگاهها و نظریه‌های مختلف از افق‌های مختلفی می‌تواند برخوردار باشد. از دیدگاه مکتب انسان‌ساز اسلام، هدف رشد از افق بسیار بالایی برخوردار است. قرآن هدف رشد را هدایت، نجات و کمال مطرح می‌فرماید و معتقد است هر انسانی نمی‌تواند به رشد واقعی خویش دست یابد مگر آنکه او دعوت خداوند را استجابت نماید و به او ایمان آورد:

فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُم يَرْشُدُون (سورهٔ بقره ــ آیهٔ ۱۸۶)

(پس باید دعوت مرا بپذیرند و به من ایمان آورند تا به رشد دست یابند)

یا پیغمبر اکرم (ص) چنین می‌فرمایند که:

مَن يُرِدِاللهُ بِه خيراً يُفَقِّهْهُ فِي‌الدّين وَيُلْهِمْهُ رُشْدَهُ

(خداوندا گرخیرکسی را اراده فرماید او را آگاه در دین می‌کند و به او مقام رشدش را الهام خواهد نمود).

روشهای مطالعهٔ رشد

هر تحقیقی دربارهٔ رشد برحسب شیوه‌ای که برای مطالعه بکار می‌گیرد به سه نوع تقسیم می‌شود:

۱ ــ روش آزمایشی ۲ ــ روش همبستگی ۳ ــ روش مطالعه موردی (روش بالینی).

۱ ــ روش آزمایشی Experimental Method ــ روشی است که در آن بر آزمودنی، شرایط، حوادث و اقدامات تجربی بوسیله آزمایش‌کننده تحمیل می‌شود تا بدینوسیله روابط علت و معلولی بین آن تغییرات تحمیل شده و رفتار آزمودنی مورد بررسی قرار گیرد. نمونه‌ای از یک مطالعهٔ تجربی رشد کودک بشرح زیر می‌باشد:

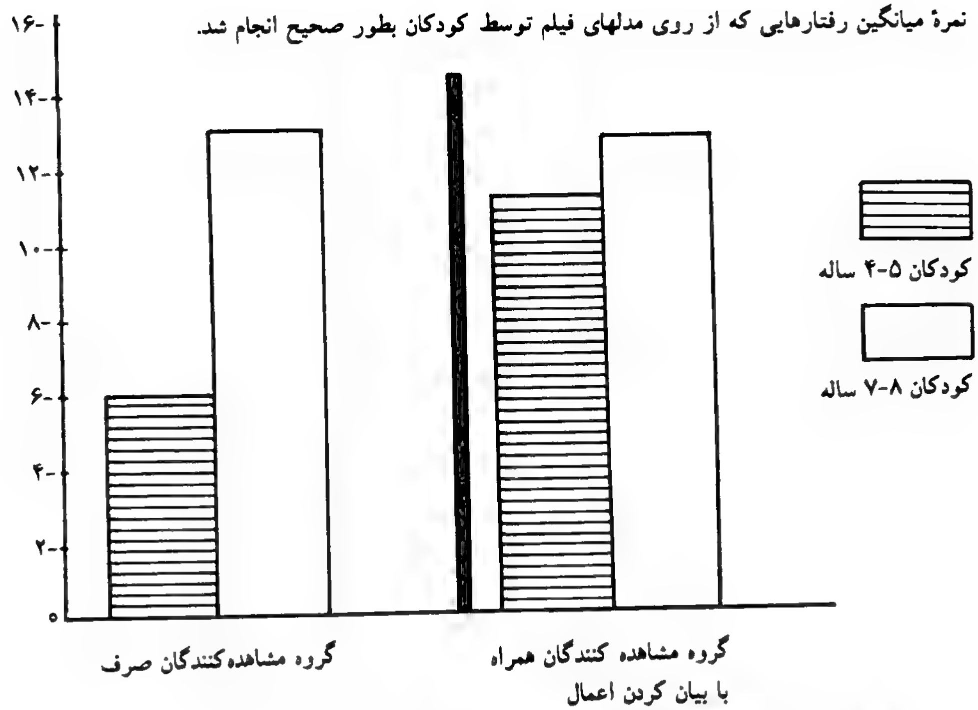
در یک مطالعه (Coates, Hartup 1969) سعی این بود که به طریق تجربی ثابت شود که هرگاه کودکان بعد از مشاهده اعمال بزرگتران آنرا بطور شفاهی و زبانی نیز بیان کنند یادگیری آنها بیشتر از زمانی خواهد بود که آنها صرفاً مشاهده کننده اعمال بزرگتران باشند. این دو محقق ارتباط بین سن تقویمی و تأثیر شفاهی بیان کردن اعمال را بعد از مشاهده در کودکان خردسال مورد آزمایش قرار دادند. در مطالعهٔ آنها دو گروه سنی کودکان چهارساله و کودکان هفت ساله شرکت داشتند. به این کودکان فیلمی از اعمال بزرگتران که در آن به کارهای تازه‌ای نیز دست می‌زدند نشان داده شد. البته قبل از تماشای فیلم بچه‌های هر گروه سنی به دو گروه تقسیم شدند: یک گروه کسانی که باید وادار می‌شدند تا بعد از تماشای فیلم آن اعمال را به زبان بیاورند و یک گروه بچه‌هایی که تنها اعمال موجود در فیلم را تماشا می‌کردند بدون آنکه مجبور به بیان کردن آنها بشوند. این دو محقق در پایان این تحقیق میدانی (تجربی) به نتایج زیر دست یافتند:

اولاً:آنکه کودکان هفت ساله‌ای که در گروه مشاهده کنندگان صرف قرار داشتند در مقایسه با کودکان چهارساله‌ای که در گروه مشاهده‌کنندگان صرف قرار داشتند بطور کلی از یادگیری مشاهده‌ای زیادتری برخوردار بودند.

ثانیاً:کودکان چهارساله‌ای که در گروهی قرار داشتند که بعد از مشاهده وادار می‌شدند که مشاهداتشان را به زبان آورند در مقایسه با کودکان چهارساله‌ای که در گروه مشاهده‌کنندگان صرف قرار داشتند از یادگیری مشاهده‌ای بیشتری برخوردار بودند.

ثالثاً:در بین کودکان هفت‌ساله دو گروه مشاهده‌کنندگان صرف و مشاهده‌کنندگانی که وادار به بیان اعمال موجود در فیلم می‌شدند در یادگیری آنها تفاوت کمی وجود داشت و این احتمالاً از آنجا ناشی می‌شود که کودکان هفت‌ساله بطور خودبخودی به بیان مطالب موجود در فیلم پرداختند (در حالیکه به کودکان چهارساله توسط محققین برای بیان کردن اعمال کمک شده بود) و بنابراین بدین علت در یادگیری مشاهده‌ای بین دو گروه تفاوت چندانی دیده نشد.

نمرهٔ میانگین رفتارهایی که از روی مدلهای فیلم توسط کودکان بطور صحیح انجام شد.



به نقل از کتاب Developmental Psychology ــ تألیف R.M.Liebert و..... ــ صفحهٔ ۲۳

۲ ــ روش همبستگی **The Correlational Method** ــ وجود ارتباط بین دو واقعه یا متغیر (یا بیشتر از دو) را مورد بررسی قرار می‌دهد، این روش اگرچه اطلاعات زیادی می‌تواند در اختیار تحقیق قرار دهد ولی بما اجازه نمی‌دهد که بطور مستقیم ارتباط علت و معلولی را در خصوص آن دو واقعه یا آن دو متغیر استنباط کنیم. سؤالات زیر نمونه‌هایی از سؤالات تحقیقی هستند که با روش همبستگی می‌توانند مورد مطالعه قرارگیرند:

آیا طرز رفتار کودک در مدرسه با پایگاه اجتماعی ــ اقتصادی خانواده او ارتباط دارد؟

آیا بین تأخیر در آموزش کنترل ادرار در کودکی و رفتار وسواسی در بزرگسالی ارتباطی وجود دارد؟

در روش همبستگی کلیهٔ آزمودنیها تحت شرایط یکسانی مورد مشاهده قرار می‌گیرند. همچنین در این روش در مقایسه با روش تجربی بجای آنکه محققین تغییراتی را خود بوجود آورند و یا شرایطی را بر آزمودنیها تحمیل کنند، پدیده‌هایی را مورد مطالعه قرار می‌دهند که در حال حاضر وجود دارند و نیازی به دستکاری آنان نمی‌باشد. در این روش معمولاً محققین ارتباط بین دو متغیر و واقعه را بصورت نمره‌ای مورد محاسبه قرار می‌دهند و آن را ضریب همبستگی نام می‌گذارند. ضریب همبستگی شدت و مستقیم یا غیرمستقیم بودن ارتباط را نشان می‌دهد که دامنهٔ

نمره‌گذاری این ضریب از ۱ + تا ۱- می‌باشد. برای آنکه روش همبستگی بخوبی تفهیم گردد مثال تحقیقی زیر را در این رابطه بیان می‌کنیم:

در مدرسه‌ای یک روانشناس به این نتیجه رسیده بود که بین بی‌صبری و بی‌حوصلگی مادران در رفتار با فرزندانشان در محیط خانه و مشکل رفتاری دانش آموزان در مدرسه ارتباط وجود دارد. او برای اینکه به یک مطالعه سیستماتیک دست بزند و این مشاهده خود را مورد تحقیق قرار دهد دو گروه ۱۲ نفره از دانش‌آموزان مدرسه را انتخاب کرد. یک گروه دانش‌آموزانی بودند که هیچگونه مشکل رفتاری در محیط مدرسه از آنها گزارش نشده بود و گروه دیگر کسانی بودند که دارای مسائل رفتاری بودند. سپس از مادران هر دو گروه خواسته شد کارهای مشخص شده‌ای را با فرزندان خود انجام دهند، کارهایی که مستلزم تعامل بین مادر و فرزند بود. در خلال انجام این کارها و وظایف، دو نفر ناظر بطور جداگانه هریک به مشاهدهٔ ارتباط و تعامل مادر و فرزند پرداختند و نحوهٔ تعامل و ارتباط بین مادر و فرزند را نمره‌گذاری کردند (از نمرهٔ ۱ تا نمرهٔ ۷، که نمره ۱ نشانه بالاترین حد صبر و حوصله و نمرهٔ ۷ نشانه بالاترین بی‌صبری و بی‌حوصلگی بود). البته این دو نفر کاملاً باهم هم‌نظر و هم‌عقیده بودند. بعد از این جلسات آن روانشناس اطلاعات معتبری، هم از مادران و هم از کودکان داشت. در مورد مادران

کودکان بدون مشکل رفتاری

نمرهٔ مادران	نام فامیلی
۵	ز
۲	ژ
۱	س
۷	ش
۴	ص
۳	ض
۶	ط
۵	ظ
۳	ع
۲	غ
۶	ف
۴	ق
۴۸	مجموع
۴	میانگین

کودکان دارای مشکل رفتاری

نمرهٔ مادران	نام فامیلی
۷	الف
۶	ب
۶	پ
۷	ت
۴	ث
۷	ج
۷	چ
۷	ح
۶	خ
۷	د
۵	ذ
۳	ر
۷۲	مجموع
۶	میانگین

نمره‌های صبر و حوصله آنها را در دست داشت و از کودکان از مسئله‌دار بودن یا بی‌مسئله بودن رفتار آنها در محیط مدرسه خبر داشت. باید خاطر نشان کرد که در طی جلسات محقق هیچگونه دخالتی در رفتار و تعامل مادران نمی‌کرد و رفتار آنها همانگونه که اتفاق می‌افتاد نمره گذاری می‌شد. نتیجه همانطور که در جدول زیر نشان داده شده است چنین بدست آمد که مادران کودکان دارای مشکل رفتاری در تعامل با کودکان خود کم‌صبرتر و بی‌حوصله‌تر از مادرانی بودند که از کودکان آنها هیچگونه مسئله‌ای گزارش نشده بود. بنابراین در این تحقیق چنین نتیجه‌گیری شد که بین رفتار حوصله و صبر مادران در محیط خانه و مشکل رفتاری فرزندان در محیط مدرسه همبستگی وجود دارد.

۳ ــ **روش مطالعهٔ موردی (روش بالینی) ــ Case study (clinical) Method** ــ این روش تنها تبیین سیستماتیک رفتار یک کودک را شامل می‌شود و اطلاعات عمیق و جامعی را راجع به یک کودک بدست ما می‌دهد. البته این اطلاعات نمی‌توانند بعنوان یک نمونهٔ واقعی برای کودکان دیگر تعمیم داده شوند زیرا نمونهٔ ما در مطالعات موردی بسیار محدود و ویژه می‌باشند و بنابراین به دشواری می‌توان مطمئن شد که یک یا دو کودک بتوانند نمونهٔ درست و واقعی برای گروه زیادی از کودکان باشند. روش مطالعهٔ موردی اغلب برای اهداف آموزشی مفید می‌باشند. همچنین زمانیکه ما به اولین نمونه در خصوص بعضی از اشکال رفتار یا رشد رفتاری نیاز داشته باشیم، روش مطالعه موردی بعنوان اولین مطالعات روش بسیار خوبی است. در روش مطالعهٔ موردی تاریخچهٔ زندگی کودکان از بدو تولد یا دورهٔ اول کودکی بعنوان یک منبع اولیه اطلاعاتی از رشد موردتوجه قرار می‌گیرد. در اینجا ذکر این نکته ضروری است که وقتی در رشد به روش مطالعهٔ موردی و یا روش بالینی اشاره می‌شود مقصود مطالعه و وارسی دقیق و عمیق از رشد یک فرد می‌باشد و در اینجا منظور کودکان غیرعادی و ناهنجار نیستند.

یکی از کسانی که در مطالعات رشد خود بطور جدی از روش مطالعه موردی (روش بالینی) استفاده کرده است ژان پیاژه روانشناس معروف سوئیسی می‌باشد. پیاژه در مطالعات اولیهٔ خود رشد سه کودک خود را در خانه مورد مشاهده و مطالعه قرار داد. او بعداً این مشاهدات خود را بصورت کتابهایی منتشر نمود.[۱] او در تحقیق خود با استفاده از روش بالینی سعی می‌کرد این مسئله را دنبال کند که روش طبیعی کودک برای فکر کردن چیست؟ بعنوان مثال زمانیکه دختر او

---

۱ ــ سه کتاب بنامهای:

اساس هوش کودک (The origins of Intelligence in children)

شکل‌گیری واقعیت در کودک (The construction of Reality in the child)

و بازی، رؤیا و تقلید در کودکی (Play, dreams and imitation in childhood)

بنام ژاکلین بین سنین ۲ و ۶ ماهگی بود پیاژه بطور گام به گام سعی می‌کرد رشد توانایی نوزاد را در تعقیب دستانش با چشم مورد مشاهده قرار دهد. او این مسئله را بدقت تماشا می‌کرد و هر مرحله‌ای را که نوزاد در آن متوقف می‌شد ثبت می‌کرد و به کودک اجازه می‌داد تا رشد طبیعی خودش را در این زمینه انجام دهد بدون آنکه دخالتی در این زمینه انجام دهد و نوزاد را وادار به کاری بکند. یا مثلاً زمانیکه دختر دیگر پیاژه بنام لوسین دو ساله بود، او موفقیت دختر خویش را برای اول بار در بیرون آوردن یک زنجیر ساعت از داخل یک قوطی کبریتی که به مقدار جزئی باز بود گزارش داده است. پیاژه برای وارسی دقیق از فهم کودک در بازکردن دَرِ قوطی کبریت، وضعیت قوطی کبریت را تغییر می‌داد بدین نحو که او با سرازیر کردن آن، زنجیر را از نظر کودک پنهان می‌کرد تا بدین نحو موفقیت یا عدم موفقیت کودک را در نحوهٔ باز کردن دَرِ قوطی کبریت مورد مشاهده قرار دهد. زمانیکه کودکان بزرگتر شدند، پیاژه وارسی دقیق بالینی خود را دربارهٔ نحوهٔ تفکر آنها از طریق صحبت کردن و زبان دنبال می‌کرد و از آنها سؤالات پی‌در پی می‌نمود تا نحوهٔ تفکر آنها را دریابد. سؤالاتی از قبیل:

«چرا قایق‌ها روی آب می‌ایستند؟»،«خورشید از کجا بیرون می‌آید؟»،«دلیل جزر و مد آب چیست؟»

او هر جواب کودک را آنقدر دنبال می‌کرد تا فکر کودک و مفهومی را که او درک کرده است کاملاً معلوم گردد.

مطالعهٔ طولی و مطالعهٔ عرضی در رشد

اکثر مطالعات رشد صرفنظر از اینکه در آنها از کدامیک از روشهای آزمایشی، همبستگی و موردی استفاده شده است، در عین حال می‌توانند بر مبنای طرح و تکنیکی (طولی یا عرضی) که در آنها بکار رفته است نیز به دو گروه تقسیم گردند:

مطالعهٔ طولی ــ در این نوع مطالعه همانطور که از اسم آن پیداست، آزمودنیهای مورد مطالعه که از ابتدای مطالعه تا انتهای مطالعه ثابت هستند در طول رشدشان و در مقاطع سنی مختلف زندگی‌شان بطور مکرر مورد مشاهده و آزمایش قرار می‌گیرند و ثبات یا تغییر خصوصیات و رفتار آنها در طول زمان گزارش می‌شود. مطالعهٔ طولی این امکان را به ما می‌دهد که رشد کودکان را به شیوه‌ای مستقیم و واقعی مورد بررسی قرار دهیم و رشد آنها را همانگونه که هستند مورد مشاهده و مطالعه قرار دهیم هر چند که زمانی طولانی را باید برای این نوع مطالعه صرف کنیم. تنها از طریق روش مطالعه طولی است که می‌توان به سؤال اساسی ثبات و یا تغییر رفتار در کودکان پاسخ داد. سؤالاتی از قبیل:

«آیا خصوصیاتی مانند پرخاشگری، وابستگی، احساس ناامنی که در دوران نوزادی یا

دوران اولیهٔ کودکی مشاهده می‌شوند همچنان در بزرگسالی نیز پابرجا می‌مانند؟»

«آیا یک حادثهٔ ناگوار در دوران کودکی مانند ترک کردن یکی از والدین، بر روی رشد اجتماعی و رشد ذهنی کودک در بعدها تأثیر خواهد گذاشت؟»

«چه مدت زمانی از آموزش ویژه رسمی در سالهای قبل از دبستان دارای تأثیرات مفید و سودمند است؟»

به اینگونه سؤالات تنها از طریق یک مطالعهٔ طولی که در آن یک گروه ثابت افراد در طول زندگیشان بطور مکرر مورد اندازه‌گیری و ارزیابی قرار می‌گیرند می‌توان پاسخ صحیح و درست داد.

یکی از اولین مطالعات طولی رشد، مطالعات فردی بنام بوفن (Buffon) است که بین سالهای ۱۷۵۹ تا ۱۷۷۶ تغییرات قد یک کودک را در طول ۱۷ سال مورد اندازه‌گیری قرار داد. البته بعد از او کسان دیگری همین کار را در گروه و نمونهٔ وسیعتری مورد مطالعه و اندازه‌گیری قرار دادند.

یکی از مطالعات طولی رشد که در سال ۱۹۶۲ بپایان رسید مطالعهٔ مربوط به کیگان Kagan و موس Moss می‌باشد که در آن این دو محقق خصوصیت وابستگی و استقلال کودکان را از بدو تولد تا سنین بلوغ (۱۲ سالگی) مورد بررسی قرار دادند. آنها این کودکان را در هر شش ماه یکبار مورد مشاهده، آزمایش و مصاحبه قرار می‌دادند تا بدینطریق نحوهٔ ارتباط آنها را با مادرانشان و همچنین نحوهٔ ارتباط آنها را با همسالانشان مورد مطالعه قرار دهند. این محققین، کودکان مورد مطالعه خود را تا سنین ۶ سالگی در محیط خانه و یا در مهد کودک مورد مطالعه قرار داده و از سنین ۶ تا ۱۲ سالگی آنها را در محیط مدرسه و یا اردوهایی که برای این بچه‌ها ترتیب داده بودند مورد مطالعه قرار دادند.

مطالعهٔ عرضی ــ در این نوع مطالعه هر کودک یا کودکان تنها یکبار مورد مشاهده و مطالعه قرار می‌گیرد ولی تغییرات رشدی از طریق کودکانی که در سنین مختلفی هستند مورد ملاحظه قرار می‌گیرند. در مطالعهٔ عرضی تغییرات رشدی دیگر بصورت مطالعهٔ یک فرد یا گروه ثابت در طول زمان مورد مطالعه قرار نمی‌گیرند بلکه از طریق تفاوتهایی که بین کودکان در سنین مختلف در یک تقویم زمانی یکسان دیده می‌شود مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

یک نمونه از مطالعهٔ عرضی، مطالعهٔ تفاوت یادگیری دو گروه کودکان ۴ ساله و ۷ ساله در مشاهده اعمال بزرگتران در فیلم در مطالعهٔ دو محقق بنامهای Hartup و Coats می‌باشد که قبلاً بیان شد. یک نمونه دیگر از مطالعات عرضی، مطالعات رینگولد Rheingold و اِکرمَن Eckerman می‌باشد که در سال ۱۹۷۰ صورت گرفته است. این محققین برای آنکه نحوهٔ استقلال کودک را در طول رشد مورد بررسی قرار دهند، کودکان مورد مطالعهٔ خود را که در سنین بین ۱۲ ماهگی

(یکسالگی) تا ۶۰ ماهگی (۵ سالگی) قرار داشتند در ۹ گروه سنی قرار دادند. در هر گروه سنی ۳ کودک دختر و ۳ کودک پسر وجود داشتند که روابط این کودکان با مادرانشان مورد مطالعه قرار می‌گرفت. این محققین با این روش در یک مدت کوتاهی این جنبه از رشد را مورد مطالعه قرار دادند.

مطالعهٔ عرضی در مقایسه با مطالعهٔ طولی دارای مشکلاتی در تحقیق می‌باشد. یکی از اشکالات منطقی که به مطالعهٔ عرضی گرفته می‌شود اینست که تفاوتهای رشدی که در سنین مختلف و در کودکان مختلف دیده میشود چه بسا ممکنست در اثر موقعیتهای محیطی باشد و واقعاً این تفاوتها ناشی از رشد طبیعی نباشند. مثلاً فرض کنید اگر بخواهیم قدرت تخیل را در کودکان در سنین مختلف مورد ارزیابی قرار دهیم و در اینجا با استفاده از روش مطالعهٔ عرضی دو گروه کودکان را در مقطع ۶ ساله و ۸ ساله انتخاب می‌کنیم. فرض کنید که در پایان مطالعه چنین بدست آید که قدرت تخیل کودکان ۶ ساله از کودکان ۸ ساله بیشتر است. در اینجا بدیهی است که ما نمی‌توانیم این را بپذیریم که با افزایش سن قدرت تخیل بطور طبیعی رشدش کمتر شده باشد بلکه باید پذیرفت که این مسئله ناشی از تفاوتهای محیطی این دو دسته از کودکان می‌باشد. بنابراین در روش مطالعه عرضی از آنجائیکه گروههای مورد مطالعه در مقاطع سنی جداگانه‌ای متولد شده‌اند و به شیوه‌های گوناگون تحت تربیت قرار گرفته‌اند، نمی‌توان چنین نتیجه گرفت که تأثیرات محیطی یکسانی را دریافت داشته‌اند. البته برای آنکه این اشکال مطالعهٔ عرضی را تا حدودی رفع کنیم می‌توان در سالهای مختلفی این مطالعات را تکرار کرد تا به صحت آن بیشتر بتوان اعتماد کرد. جدول زیر ارزیابی مقایسه‌ای از دو نوع مطالعهٔ طولی و عرضی را نشان می‌دهد:

ارزیابی و مقایسه دو نوع مطالعه طولی و عرضی	
محاسن روش مطالعهٔ طولی:	**محاسن روش مطالعهٔ عرضی:**
۱ ــ بما اجازه می‌دهد که رشد هر کودک را بطور جداگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم.	۱ ــ صرفه‌جویی در وقت
۲ ــ به ما اجازه می‌دهد که افزایشات رشدی را مورد مطالعه قرار دهیم.	۲ ــ دادن تصویری از خصوصیات واقعی رشد در سنین مختلف
۳ ــ بما این فرصت را می‌دهد که ارتباطات بین فرایندهای طبیعی و محیطی را تجزیه و تحلیل کنیم.	۳ ــ کم‌خرجی نسبی در انجام تحقیق
۴ ــ به ما این فرصت را می‌دهد که اثرات تغییرات فرهنگی و تربیتی را در رفتار و شخصیت مورد مطالعه قرار دهیم.	۴ ــ انجام مطالعه توسط یک محقق و آزمایشگر

معایب روش مطالعهٔ طولی:	معایب روش مطالعهٔ عرضی:
۱ ــ معمولاً در این روش لازمست که مطالعه توسط محقق دیگری دنبال شود زیرا مطالعه زمان طولانی را نیاز دارد. ۲ ــ انجام تحقیق گران تمام می‌شود. ۳ ــ اطلاعات تحقیق زیاد هستند و برای جابجا کردن پردردسر و زحمت می‌باشند. ۴ ــ دشواری در حفظ و نگهداری آزمودنیهای اصلی در طول تحقیق. ۵ ــ اغلب در درج گزارش‌ها بوسیلهٔ مشاهده‌کنندگان فرق بسیاری دیده شده است.	۱ ــ تأثیرات و تغییرات فرهنگی و محیطی را در طول زمان نمی‌تواند مورد نظر قرار دهد. ۲ ــ تفاوتهایی که در گروههای سنی متفاوت وجود دارد را نمی‌تواند مورد نظر قرار دهد. ۳ ــ تنها یک نمایش تقریبی را از جریان رشد بما می‌دهد.

اصول رشد

هدف اصلی از مطالعهٔ رشد اینست که الگوی طبیعی را برای کودک و نوجوان طبیعی پیدا نماییم و همچنین بدینوسیله بدانیم که زمانیکه انحرافی در این الگوی طبیعی اتفاق افتاد چه وظایف و مسؤولیتهایی در قبال آنها داریم. الگوی طبیعی رشد برای کودکان و نوجوانان در سنین مختلف از اصول و قوانین مشخصی پیروی می‌کند. این اصول علیرغم تفاوتهای زیادی که بین انسانها دیده می‌شود در همهٔ آدمیان بطور مشترک یافت می‌شود و برای مطالعهٔ رشد و فهم الگوی طبیعی رشد ضروری می‌باشند. این اصول که کلیه صاحبنظران رشد نیز به آن توجه نموده‌اند عبارتند از:

۱ ــ رشد، محصول مشترک طبیعت و تربیت می‌باشد

صرفنظر از تأکیدهایی که هر یک از نظریه‌پردازان در باب اهمیت دادن به یکی از دو عامل طبیعت و محیط (تربیت) قائل شده‌اند بی‌تردید باید گفت که رشد جسمی و روانی انسان، هم تحت تأثیر رشد طبیعی می‌باشد و هم تحت تأثیر محیط و تجربیاتی که فرد در برخورد با محیط کسب می‌نماید می‌باشد. بنابراین جداسازی هر یک از این دو عامل و تأکید و مورد اهمیت قرار دادن بیشتر یکی از این دو عامل نمی‌تواند اهمیت و نقش دیگری را نفی کند و یا آنرا کاهش دهد. البته

باید خاطرنشان کرد که در بعضی فعالیتها مانند فعالیتها و کنش‌های فیلوژنتیک یعنی فعالیتهایی که به نوع برمی‌گردد مانند خزیدن، نشستن، راه رفتن تربیت محیطی نقش چندانی را ایفا نمی‌کند و رشد طبیعی نقش بیشتری را ایفا می‌کند ولی در فعالیتهای آنتوژنتیک یعنی فعالیتهایی که بطور اختصاصی به افراد تعلق پیدا می‌کند مانند شنا کردن، دوچرخه‌سواری کردن و... تربیت محیطی شرط ضروری و لازمست و بدون آن این فعالیتها و کنش‌ها بوقوع نمی‌پیوندند. اینک هر یک از این دو عامل طبیعت و تربیت را بطور جداگانه بیشتر مورد بحث قرار می‌دهیم:

الف ــ طبیعت (رشد طبیعی): رشد طبیعی و ذاتی انسان خصوصیاتی را چه در بُعد جسمانی و چه در بُعد روانی بطور بالقوه فراهم می‌سازد و استعدادهایی را بطور درونی در فرد بوجود می‌آورد. طبیعت انسانی را دو عامل غریزه و فطرت و وراثت می‌سازند.

سوائق[1] و فطریّات عبارت از خصوصیاتی هستند که بطور طبیعی از بدو تولد در انسان وجود دارند و خصوصیاتی تکوینی هستند. این خصوصیات بطور خودبخودی به رشد خود دست می‌یابند. فطریات، خصوصیات روانی هستند که اولاً از غرایز آگاهانه‌تر عمل می‌کنند و ثانیاً تنها دربارهٔ خصوصیاتی که تنها خاص انسان هستند بکار می‌روند (مانند حقیقت‌جویی یا کنجکاوی، خلاقیت و ابداع زیبایی‌جویی و عشق و پرستش و...).

وراثت خصوصیاتی را از طریق ژنها از پدر و مادر یا نسل‌های گذشته به کودک منتقل می‌کند، خصوصیاتی که از بدو تولد همراه فرد می‌باشند. امروزه مشخص شده است که وراثت، هم در خصوصیات جسمی و هم در خصوصیات روانی تأثیر معینی بجای می‌گذارد. البته آنچه که مسلم است اینست که وراثت در رشد جسمی نقش بیشتری را ایفا می‌کند. رشد قد، استخوانبندی، رنگ مو، رنگ پوست و سایر اندام و اعضای درونی و بیرونی بدن تاحدود بسیار زیادی تحت تأثیر وراثت می‌باشند. در رشد روانی نیز امروزه مطالعات نشان می‌دهند که در خصوصیات هوشی و عقلی کودکان و حتی خصوصیات عاطفی و اخلاقی کودکان عامل ژنتیک نقش تعیین‌شده‌ای را می‌تواند برعهده داشته باشد.

ب ــ تربیت (رشد محیطی): رشد کودک از زمانی که متولد می‌شود، تحت تأثیر عوامل گوناگون محیطی و تربیتی قرار می‌گیرد. منظور از عوامل محیطی یا عوامل تربیتی عوامل روانی ــ اجتماعی هستند که از طریق انسانهای دیگر در رشد و تربیت هر فرد دخالت خود را اعمال می‌کنند.[2] رشد محیطی رشدی است که از طریق محیط انسانی و اجتماعی صورت می‌گیرد و

---

۱ ــ Drive

۲ ــ هر چند که عوامل فیزیکی نظیر آب و هوا، دما و ... نیز جزو عوامل محیطی هستند ولی نقش عمده در محیط با عوامل روانی ــ اجتماعی می‌باشد.

استعدادهای بالقوه و طبیعی انسان را به فعل درمی‌آورد. مهمترین عوامل انسانی که در رشد محیطی و تربیت نقش عمده‌ای را ایفا می‌کنند و هر یک خصوصاً در مقطع یا مقاطع معینی از رشد نقش ویژه‌ای بر عهده دارند عبارتند از:

محیط خانواده، محیط مدرسه، محیط همسالان و محیط اجتماع

محیط خانواده ــ دوران کودکی انسان بطور کلی بیشتر از دوران کودکی حیوانات است. بنابراین کودک در مدت زمان بسیار طولانی نیازمند مراقبت و نگهداریهای خانوادگی است و بیشتر از هر محیطی تحت تأثیر محیط خانواده است. رشد جسمانی و روانی کودک خصوصاً در سالهای اول زندگی تا حدود زیادی به محیط خانوادگی و شرایط تربیتی پدر و مادر بستگی دارد.

محیط مدرسه ــ معمولاً بعد از خانواده دومین محیطی که انسان به آن پا می‌گذارد مدرسه است. محیط مدرسه با توجه به اینکه محیط بزرگتری از خانواده می‌باشد اولین رابطه‌های اجتماعی را با افراد غیرفامیل برای فرد فراهم می‌آورد. معلمان، مدیران و همکلاسان و کلیهٔ کسانی که در محیط آموزشی مدرسه دست‌اندرکار هستند هر یک به نحوی در رشد جسمانی و روانی کودک اثر می‌گذارند.

محیط همسالان ــ گروههای سنی مشابه می‌توانند الگو و نمونهٔ خوبی برای رشد و تربیت کودک بشمار آیند. گروه همسال بطور مستقیم و غیرمستقیم در شکل‌گیری «خودپنداری» یا «تصور از خود» کودک سهیم می‌باشد. زیرا کودک دائماً در حال ارزیابی خود از جهات هوش، محبوبیت، صداقت و احساس مسؤولیت و... از نظر گروه همسال خود می‌باشد.

محیط اجتماع ــ کلیهٔ عناصر اجتماع صرفنظر از خانواده، مدرسه و همسالان می‌توانند در رشد کودک مؤثر واقع شوند. رهبران جامعه، افراد کوچه و بازار و... همه از عناصر اجتماعی می‌باشند که بطور مستقیم و غیرمستقیم در رشد هر فرد نقش معینی را برعهده دارند.

۲ ــ رشد دارای الگوها و طرحهای قابل پیش‌بینی است

انسان و حیوان هر دو از یک الگو و طرح معینی در رشد خود تبعیت می‌کنند. در رشد قبل از تولد یک توالی و ترتیب زیستی معینی وجود دارد که در آن صفات معینی در فواصل ثابتی ظاهر می‌شوند. در رشد بعد از تولد نیز این الگوی منظم زیستی همچنان آشکار و معلوم است. اگرچه ممکن است در مقایسه با رشد قبل از تولد در میزان رشد تفاوتهای فردی بیشتری بچشم بخورد. مطالعات ژنتیک از کودکان در طول سالهای متمادی نشان داده است که رشد خصوصیات رفتاری نیز از یک الگوی منظم و معینی پیروی می‌کند و این الگو به میزان کمی تحت تأثیر محیط و

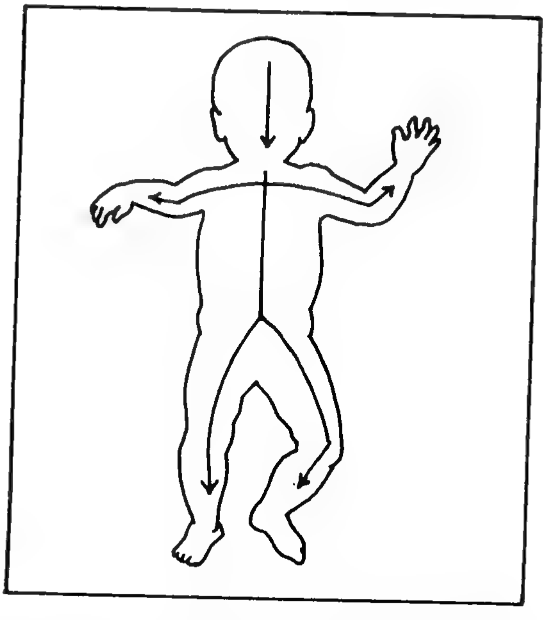
تجربیات محیطی می‌باشد.

رشد جسمانی یک نمونهٔ بسیار خوبی برای نشان دادن ایـن الگو و طـرح مـنظم و قـابل پیش‌بینی می‌باشد. رشد جسمانی چه در دوران قبل از تولد و چه در دوران بعد از تولد از دو قانون تبعیت می‌کند:

قانون سری ــ پایی Cephalocaudal و قانون مرکزی ــ پیرامونی Proximodistal. براساس قانون اول رشد در سرتاسر بدن از سر به پا می‌باشد. یعنی هرگونه پیشرفت و افزایشی در ساخت و کنش بدن ابتدا در ناحیهٔ سر، سپس در ناحیهٔ تنه و در انتها در ناحیهٔ ساق پا صورت می‌گیرد.

براساس قانون دوم جریانهای رشد جسمی از نزدیک به دور می‌باشد یعنی از محور مرکزی بدن به سمت حدود انتهایی بدن می‌باشد.

مثلاً در دورهٔ قبل از تولد در جنین، سر و تنه قـبل از آنکه دست و پـا حتی بـطور مـقدماتی جوانه بزنند بخوبی رشد خود را کرده‌اند. بتدریج بازوها دراز می‌شوند و پس از بـازوها، دستهـا و پس از دستها انگشتان رشد پیدا می‌کنند. در بعد از تولد نیز کـودک در استفـاده از بـدن ابـتدا می‌تواند از بازوان خود استفاده کند قبل از آنکه بتواند از دستهای خـود استفـاده کـند و دستهـای خود را بکار می‌گیرد قبل از آنکه بتواند انگشتان خود را به تنهایی حرکت دهد. شکل زیـر ایـن دو قانون را در رشد جسمی نشان می‌دهد:



قوانین مربوط به جهت رشد. (به نقل از کتاب child Development E.B.Hurlock صفحهٔ ۳۵)

از مطالعات طولی رشد هوش نیز چنین بدست آمده است که رشد ذهنی از یک الگو و طرح مشخصی پیروی می‌کند. این مطالعات نشان داده‌اند که بیشترین رشد هوش در سنین بین ۱۶ تا ۱۸ سالگی اتفاق می‌افتد. یا مطالعات ژان پیاژه نشان مـی‌دهد کـه رشد ذهنی در سنین مـختلف از قانونمندیهای خاص خـود بـرخوردار است و تـفکر در هر دوره از طـرحها و الگوهای ذهنی مشخصی برخوردار است. همچنین مطالعات دیگری، الگوهای مشخص طبیعی و قابل پیش‌بینی را در کنش‌های مختلف هوشی مانند حافظه و استدلال نشان داده‌اند.

همچنین مطالعات دیگری نیز نشان داده‌اند که کودکان خصوصاً در دوران طفولیت (تولد تـا ۵ سالگی) از الگوهای رفتاری عمومی تبعیت کرده‌اند. در جنبه‌های مختلفی از رشد در این دوران مانند رشد حرکتی، رشد عاطفی، تکلم، رفتار اجتماعی، رشد مـفاهیم علائـق و همانـندسازی بـا دیگران الگوها و طرحهای مشخص و منظمی یافت می‌شود. مثلاً کـودک قـبل از ایـنکه راه بـرود می‌ایستد و قبل از اینکه مربع را نقاشی کند، شکل دایره را مـی‌کشد. در سنین بـالاتر نـیز قـبل از اینکه صفات اولیهٔ جنسی در او رشد یابند، صفات ثانویه جنسی در او رشد پـیدا مـی‌کـنند. در هیچ نمونه‌ای این نظم طبیعی وارونه نشده است. وانگهی این الگوهای عمومی بواسطه تفاوتهای فردی در سرعت رشد نیز تغییر پیدا نمی‌کنند: کودک خیلی باهوش و کـودک خیلی کـودن همان تـرتیب رشد ذهنی را بطور متوسط دنبال می‌کنند با این تـفاوت کـه رشد ذهنی کـودک بـا هوش بسیار سریعتر از رشد ذهنی کودک خیلی کودن می‌باشد.

یکی دیگر از الگوها و طرحهای عمومی رشد، رشد از واکنش‌های گروهی بـه واکـنش‌های اختصاصی است. هم در رشد حرکتی و هم در رشد ذهنی، فعالیتهای گروهی همیشه بـر فـعالیتهای اختصاصی مقدم است. جنین ابتدا تمام بدنش را حـرکت مـی‌دهد و از ایـنکه بـتواند فـعالیتی اختصاصی را از خود نشان بدهد عاجز است. کودک نوزاد بازوی خودش را در حـرکتهای کـلی تکان می‌دهد قبل از اینکه بتواند در گرفتن اشیاء یک واکنش اختصاصی از خـود نشان بـدهد. در تکلم نیز، کودک خردسال ابتدا لغات را بطور عمومی بکار می‌گیرد قبل از آنکه بتواند آنها را بطور اختصاصی بکار ببرد. بعنوان مثال او لغت «اسباب‌بازی» را بطور عمومی برای همهٔ اسباب‌بـازیها یاد می‌گیرد قبل از آنکه او بتواند نام هر اسباب‌بازی را بطور جداگانه ببرد. در رفـتار عاطفـی نـیز کودک نوزاد ابتدا به اشیاءِ ناآشنا و عجیب از طریق ترس عمومی واکنش نشان مـی‌دهد امـا بـعداً ترسهای او اختصاصی‌تر می‌شوند و به انواع رفتارهای مختلف تخصیص پیدا می‌کنند مانند: گریه کردن، فرار کردن، پنهان شدن و یا ایستادن و وانمود کردن به اینکه او اصلاً نترسیده است.

۳ ــ تفاوتهای فردی در رشد

اگرچه الگوی رشد برای کلیهٔ کودکان و نوجوانان یکسان مـی‌بـاشد و یک الگوی عمومـی

برای همهٔ آنها می‌تواند مطرح باشد ولی در عین حال هر کودکی برای خودش دارای الگوی ویژه‌ای نیز می‌باشد و با روش خاص خویش و با سرعت خاص خویش رشد می‌کند. برخی کودکان به شیوهٔ گام به گام، تدریجی و یکنواخت رشد می‌یابند، در حالیکه برخی دیگر بطور ناگهانی و جهشی رشد می‌یابند. برخی از کودکان از جنبش‌ها و حرکتهای کمی برخوردارند درحالیکه برخی دیگر از جنبش‌ها و حرکتهای گسترده‌ای برخوردار هستند. بنابراین همهٔ کودکان در یک سن مشابه‌ای به یک نقطهٔ معینی از رشد نمی‌رسند.

یکی از روانشناسان دورهٔ زندگی را به شاهراهی تشبیه کرده است که هر کس بتنهایی در آن سفر می‌کند. هر فرد با خصوصیات ارثی و تربیتی خاص خود و با سرعت افزایشی ویژهٔ خود بتنهایی از این شاهراه عبور می‌کند. هر فرد؛ اندازه، شکل، توانایی و پایگاه رشدی را بدست خواهد آورد که بطور ویژه در هر مرحله‌ای از این شاهراه زندگی تنها مخصوص خود اوست.

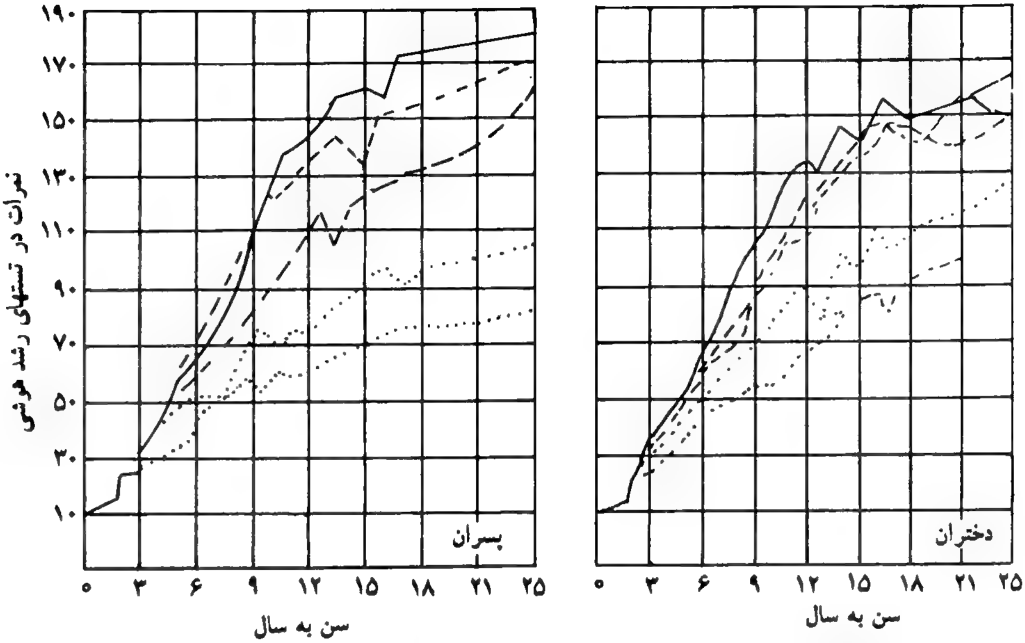
تفاوتهای فردی در رشد براثر شرایط درونی و بیرونی اتفاق می‌افتند. بعنوان مثال رشد جسمانی، هم به خصوصیات بالقوّهٔ ارثی بستگی دارد و هم به عوامل محیطی نظیر تغذیه، بهداشت، روشنایی آفتاب، هوای تازه، آب و هوا، هیجانات و فعالیتهای بدنی بستگی دارد. رشد هوش نیز تحت تأثیر توانایی‌های ارثی و شرایط محیط هر دو می‌باشد. عوامل ارثی یعنی اینکه آیا فرد بطور طبیعی و ذاتی دارای نیازهوشی قوی می‌باشد و عوامل محیطی نظیر اینکه آیا فرد در فعالیتهای ذهنی و هوشی تشویق می‌شود یا آیا فرد دارای فرصتهای کافی برای تجربه و یادگیری می‌باشد. رشد شخصیت نیز تحت تأثیر نگرشها و روابط اجتماعی، هم در محیط خانه و هم در محیط بیرون از خانه می‌باشد.

اگرچه میزان رشد در میان کودکان تفاوت می‌کند ولی هر کودک در طول رشد خود از یک ثبات رشدی معینی برخوردار است. منظور اینست که هر کودک در رشد خود از یک الگوی مشخصی تبعیت می‌کند که این الگوی مشخص براساس ترکیب دو عامل وراثت و محیط برای هر فرد بوجودآمده است. بعنوان مثال مطالعات نشان می‌دهند که کودکانی که در یک مرحله از رشد بلند قد هستند در مراحل دیگر نیز همچنان بلند قد خواهند بود، در حالیکه آنهایی که کوتاه هستند، همچنان کوتاه خواهند ماند. در خصوص رشد ذهنی نیز مدارک نشان می‌دهند که بطور متوسط کودکان با هوش و کودکان کودن از یک ثبات رشدی یکسانی در طول رشد برخوردار هستند. کودکانی که در رشد ذهنی خود دارای سرعت بیشتری می‌باشند همچنان در مراحل بعدی نیز سرعت خود را حفظ خواهند کرد و حتی این سرعت نیز بیشتر می‌شود و کودکانی که دچار نقص هوشی هستند و دچار نوعی عقب‌افتادگی هستند همچنان که بزرگتر می‌شوند این عقب افتادگی در آنها باقی می‌ماند و حتی بیشتر نیز می‌شود.

نکته‌ای که در اینجا قابل ذکر است اینست که تفاوتهای فردی در سالهای اولیه کمتر قابل

دقت و تشخیص است ولی بمرور هر چقدر که سن افزایش پیدا نماید، این تفاوتها بتدریج آشکارتر و هویداتر می‌شوند.

شکل زیر مطالعه‌ای را نشان می‌دهد که در آن ۵ پسر و ۵ دختر از ۱ ماهگی تا ۲۵ سالگی به لحاظ رشد هوشی مورد بررسی قرارگرفته‌اند:



تفاوتهای فردی در رشد هوشی ۵ پسر و ۵ دختر از ۱ ماهگی تا ۲۵ سالگی

(به نقل از E.B. Hurlock-child Development صفحهٔ ۳۹)

همانطور که مشاهده می‌شود در این مطالعه رشد هوشی کودکان در ابتدا یکسان بوده است اما در حدود ۶ سالگی تفاوتهای فردی آنها شروع به ظاهر شدن می‌نماید. بنابراین مشابهت و همانندی اولیه نمی‌تواند دلیلی بر یکسانی رشد باشد زیرا در ابتدا این تفاوتهای فردی نمی‌توانند بصورت کاملاً واضحی در برابر چشمان ما ظاهر شوند و تستهایی نیز که برای سالهای اولیه بکار گرفته می‌شوند قدرت تشخیصی‌شان به اندازه تستهایی نیست که برای سطوح نسبی بالاتر بکار گرفته می‌شوند.

نکات کاربردی در رابطه با تفاوتهای فردی ــ دانستن این نکته که در میان کودکان و نوجوانان تفاوتهای فردی وجود دارد به معلمان و والدین کمک خواهد نمود تا در مواجههٔ با خصوصیات رشد و یا اختلالات رشد بطور عملی‌تر و عینی‌تری برخورد نمایند. در این رابطه نکات زیر را می‌توان خاطرنشان ساخت:

اولاً از همهٔ کودکانی که در یک سن مشابهی قراردارند نباید انتظار داشت که به یک شیوهٔ معینی رفتار کنند. مثلاً از یک کودک با هوش طبیعی و هنجاری که از یک محیط فرهنگی محروم می‌آید نباید انتظار داشت که همانند یک کودکی که با همان توانایی هوشی دارای والدینی است که در سطوح بالایی از تعلیم و تربیت قراردارند و فرزند خود را در آموزشهایش مورد حمایت و تشویق قرار می‌دهند از قدرتهای تحصیلی یکسانی برخوردار باشد و یا از یک میزان یادگیری برخوردار باشد.

ثانیاً تفاوتهای فردی، برای هر فردی اعتبار و مسؤلیت ویژه‌ای بهمراه دارد و او را بصورت یک وجود مستقل مطرح می‌سازد و این ویژگیهای مستقل افراد است که مردم را بیکدیگر علاقمند می‌سازد بعنوان مثال کودکی که در تفکرات و رفتارش از خود ابداع و خلاقیتی را نشان می‌دهد درگروه همسال خود بطور فعالتری شرکت خواهد کرد تا کودکی که در او هیچگونه ابداع و خلاقیتی وجود ندارد و درست همانند همسالان خود فکر می‌کند، صحبت می‌کند و یا عملی را انجام می‌دهد.

ثالثاً برای تربیت کودکان از روشهای مشابه نمی‌توان استفاده کرد. ممکن است روشی که برای یک کودک مناسب باشد و ما را با موفقیت روبرو سازد، برای دیگری نامناسب باشد و ما را با شکست روبرو سازد. بطور مثال ممکن است کودکی به روش کنترل قدرتمندانه از طرف اولیاء و مربیان پاسخ مساعدی بدهد زیرا این روش به او احساس امنیت می‌دهد ولی کودک دیگری ممکن است در مقابل همین روش از خود مخالفت، رنجش و خشم نشان دهد یا یک کودک ممکن است در رقابت با سایر کودکان واکنش مناسبی از خود نشان دهد، در حالیکه کودک دیگری ممکن است در رقابت با دیگران دچار تنش گردد و رفتار عصبی از خود نشان دهد.

۴ ــ رشد دارای ابعاد مختلف و پیچیده است

همانطور که در تعریف رشد بیان شد، رشد مجموعه‌ای از تغییرات جسمانی و روانی را در فرد شامل می‌شود. بنابراین در هر خصوصیتی از رشد باید به این مهم توجه داشت که این دو بعد اساسی رشد یعنی رشد جسمانی و رشد روانی هر دو در کار هستند و بطور تعاملی و ترکیبی در خصوصیات رشد وجود دارند. همچنان که گزل می‌گوید: «نتایج رشد بعنوان یک بافته‌ای مورد نظر قرار می‌گیرند که در آن رشته‌ها و طرحهایی نمایان هستند» همبستگی و پیوستگی بین رشد جسمانی و رشد روانی بطور پیچیده و درهمی قابل ملاحظه و توجه است. ترکیب بدنی (که بنوبه خود پیوستگی و ارتباط بین نواحی مختلف بدن را بهمراه دارد) با آمادگی و استعداد تربیتی و روانی ارتباط و مشارکت دارد. بین بلوغ جنسی و رشد جسمی و الگوهای علایق و رفتار نیز یک همراهی و مشارکت محسوس و قابل ملاحظه‌ای وجود دارد. بنابراین هر رشد و پختگی در فرد نه

تنها خصوصیات جسمانی بلکه خصوصیات روانی را نیز در فرد دگرگون خواهد کرد.

بعنوان مثال در رشد راه رفتن که بنظر می‌رسد که یک رشد حرکتی و جسمانی است ولی در عین حال همراه با تغییرات حرکتی و جسمانی، تغییرات روانی نیز بوقوع می‌پیوندند: کودک در طی مراحل مختلف راه افتادن (نشستن، خزیدن، ایستادن و بالاخره راه افتادن) علاوه بر کسب تغییرات مختلف جسمانی، به لحاظ شناختی، اجتماعی و عاطفی نیز که خود از ابعاد رشد روانی کودک می‌باشند دچار تغییراتی می‌شود و از این لحاظ نیز رشد پیدا می‌کند. یا زمانیکه در سنین بلوغ، نوجوان به لحاظ جنسی و جسمی با تغییرات و رشد گسترده‌ای روبرو می‌شود همراه با این تحولات، دچار تغییرات و تحولات وسیعی نیز در رشد روانی خود از جنبه‌های مختلف شناختی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی می‌شود.

بنابراین در هر خصوصیت رشد باید تعامل و ترکیب هر دو بعد اساسی رشد (جسمانی و روانی) را مورد نظر قرارداد. خصوصاً آنکه باید در نظر گرفت هر یک از این دو بُعد اساسی رشد دارای ابعاد دیگری نیز می‌باشد و بنوبهٔ خود هر یک ترکیبی از این ابعاد می‌باشند. ما در رشد جسمانی، هم با تغییراتی در اعضاء و جوارح بیرونی روبرو هستیم و هم با تغییراتی در اندام و اعضای درونی مواجه هستیم. رشد روانی نیز جنبه‌های مختلف رشد شناختی، رشد عاطفی، رشد اجتماعی، رشد اخلاقی را در برمی‌گیرد.

۵ ــ رشد دارای مراحل مشخص و معینی است

رشد از ابتدای تشکیل نطفه تا پایان عمر به مراحل معین و مشخصی تقسیم می‌شود که هریک ویژگیها و خصوصیات مخصوص به خود را دارا هستند. وجود این خصوصیات برجسته است که هر مرحله را از مرحلهٔ دیگر جدا می‌سازد و آنرا در بین سایر مراحل بطور ویژه‌ای مشخص می‌سازد. بنابراین برای جدا ساختن مراحل مختلف زندگی کافیست که این خصوصیات برجسته که سایر خصوصیات را در آن مرحله تحت الشّعاع قرار می‌دهد مورد شناسایی قرارگیرند.

مراحل رشد بصورت متوالی و پی‌در پی و بدون انفصال در جنبه‌های مختلف زندگی نمایان هستند: چنانکه راه رفتن کودک از نشستن، خزیدن، چهاردست و پا رفتن، ایستادن و بالاخره راه رفتن تشکیل شده است. یا در مورد سخن گفتن (تکلم) نیز این توالی وجریان مرحله‌ای دیده می‌شود بدین ترتیب که کودک ابتدا الفاظ نامفهومی را بصدا درمی‌آورد، بعداً واژه‌ها را بطور ناقص ادا می‌کند، سپس کلمه را بکار می‌برد و آنگاه به جمله سازی می‌پردازد.

البته باید توجه داشت که با توجه به وجود اصل تفاوتهای فردی در رشد، محدودیتهای سنی که برای در نظر گرفتن مراحل رشد پیش‌بینی می‌شوند تنها بطور تقریبی قابل ذکر می‌باشند. حتی برخی از صاحبنظران برای مراحل رشد حدود سنی را مشخص نمی‌کنند و تنها این مراحل را با

تغییرات بیولوژیکی و رفتاری آن مشخص می‌سازند.

مراحل رشد براساس نظریات تئوریهای صاحبنظران رشد بصور گوناگون تقسیم‌بندی شده است که بعداً به توضیح آنها خواهیم پرداخت. ولی صرفنظر از نظریه‌های مختلف، بطور کلی می‌توان رشد را دارای دوره‌های مهم زیر دانست:

دورهٔ قبل از تولد (دورهٔ جنینی)، دورهٔ نوزادی، دورهٔ طفولیت، دورهٔ کودکی و دورهٔ بلوغ و نوجوانی. این دوره‌ها که هم بصورت تقریب سنی و هم با توجه به خصوصیات و ویژگیهای رشد تقسیم شده‌اند در جدول زیر بصورت خلاصه نشان داده شده‌اند:

دورهٔ قبل از تولد (دورهٔ جنینی)

Prenatal period

این دوره که در آن رشد بسیار سریع اتفاق می‌افتد عمدتاً رشد جسمانی و رشد ساخت‌های بدنی را در برمی‌گیرد.

دورهٔ نوزادی (تولد تا ۱۴ روز) Infancy

در طول این دوره نوزاد تازه متولد شده باید بطور کلی خود را با محیط جدید خارج از بدن مادر تطبیق دهد. رشد در این دوره بطور موقت دچار وقفه و ایست می‌شود.

دورهٔ طفولیت (۲ هفتگی تا ۲ سالگی) Baby hood

ابتدا کودک خصوصاً به لحاظ جسمانی درمانده است. ولی بتدریج یاد می‌گیرد که عضلاتش را کنترل کند و نسبت به خود امیدواری و اطمینان بیشتری پیدا می‌کند. در پایان این مرحله اگر به کودک اجازه داده نشود که خود کارهایی را انجام دهد ناراحت می‌شود زیرا بتدریج می‌خواهد مستقل شود.

دورهٔ کودکی (۳ تا ۱۱ سالگی) Child hood

این دوره معمولاً خود به دو نیمدوره تقسیم می‌شود:

کودکی اول (۳ تا ۶ سالگی) ــ این دوره قبل از دبستان است. کودک سعی می‌کند که تسلط خود را برمحیط بدست آورد. در این دوره است که یادگیری سازگاری اجتماعی شروع می‌شود.

کودکی دوم (۶ تا ۱۳ و ۱۴ سالگی) ــ این دورهٔ دبستانی است. در این دوره کودک اجتماعی می‌شود و در اواخر این دوره تغییرات جنسی شروع می‌شود.

دورهٔ بلوغ و نوجوانی (۱۱ تا ۱۶ سالگی) Puberty

در این دوره نوجوان چه به لحاظ جسمانی و چه به لحاظ روانی تبدیل به یک بزرگسال می‌شود.

در تعیین مراحل رشد باید شرایط و خصوصیاتی را در نظرگرفت. این شرایط و خصوصیات عبارتند از:

اولاً رشد در هر مرحله دارای هدف، کیفیت، تظاهرات و نیازهای مربوط به خود می‌باشد که آنرا از سایر مراحل جدا می‌سازد و هر مرحله معمولاً در وقت مشخصی آغاز می‌شود و در زمان

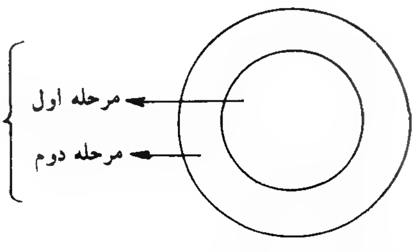
معینی نیز پایان می‌پذیرد.

بنابراین باید توجه داشت که خصوصیات و ویژگیهای رشد در هر مرحله تنها برای آن مرحله و در آن مقطع سنی معنی‌دار می‌باشند، هرچند که ممکن است از دیدگاه بزرگسالان (معمولاً والدین و معلمان) آنها بی‌معنی بنظر آیند و با استانداردهای بزرگسالی مطابقت نداشته باشند. مثلاً کودک ممکن است در مراحل مشخصی از رشد با معیارها و استانداردهای خودش (مانند میل به تشویق و یا اجتناب از تنبیه) به کارهای اخلاقی دست بزند و یا اعداد را تنها از طریق انگشتانش یا اشیاءِ محسوس دیگر قادر باشد که بشمرد و یا درک او از خداوند یک درک ذهنی و مجرد نباشد.

ثانیاً وقتی ما مرحله‌ای را در رشد تعیین می‌کنیم، همیشه این مرحله باید در مورد همهٔ کودکان محل و موقع ثابتی داشته باشد. (البته با حدود سنی تقریبی). بعبارتی دیگر در سلسلهٔ مراحل وقتی ما می‌توانیم از مرحله‌ای صحبت کنیم که آن مرحلهٔ مشخص همیشه بعد از مرحلهٔ معینی بیاید و مرحلهٔ معین دیگری را نیز بدنبال داشته باشد. مثلاً اگر رشد هوش را به ۱۳ مرحله تقسیم کرده باشیم باید توالی این مراحل همیشه ثابت باشد یعنی مثلاً مرحلهٔ دوم در همه جا و در تمامی افراد مرحله دوم باشد هرچند که ممکن است حدود سنی مربوط به آن مرحله یا مراحل در افراد و در فرهنگهای مختلف، متفاوت باشد.

ثالثاً هر مرحله‌ای از رشد با تمام خصوصیات مرحلهٔ قبلی خود نوعی یکپارچگی و وحدت را پیدا می‌کند. مثلاً مرحلهٔ دوم یک جریان رشد آنچه را که خصوصیات مرحلهٔ اول دارا است به خود گرفته و آنها را در خود ادغام کرده است و مجموعاً مرحلهٔ دوم را تشکیل می‌دهد.

بنابراین آنچه که در مرحلهٔ قبلی قرار داشته در مرحلهٔ بعدی نیز وجود دارد، باضافه آنکه در این مرحله خصوصیات و امکانات تازه‌ای نیز پیدا می‌شوند که برمبنای همان خصوصیات قبلی بدست آمده‌اند. مثلاً زمانی که کودک به درک مجرد و مسائل غیر محسوس دست پیدا می‌کند (هوش انتزاعی)، در این مرحله هم توانایی هوشی و ذهنی جدیدی برای کودک بدست آمده است و هم خصوصیت درک محسوس و یا درک تخیلات را که خصوصیات مراحل قبل‌تر هستند را در دل خود جای داده است.

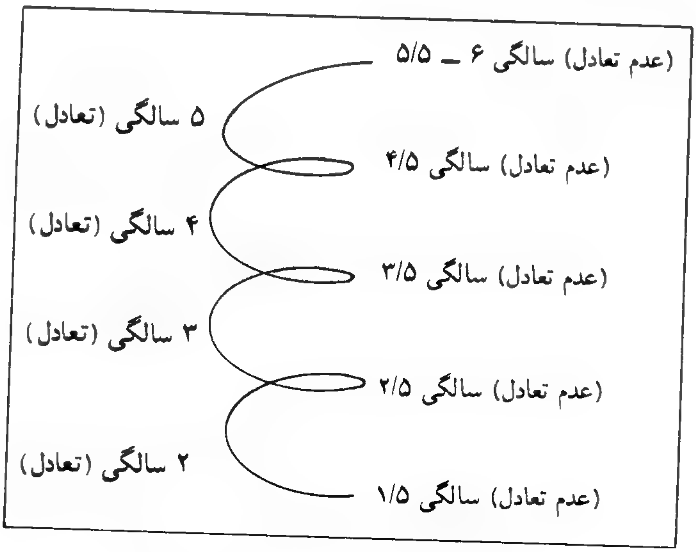


نکتهٔ دیگری که در اینجا باید به آن توجه داشت این است که خصوصیات هر مرحله تا حدودی با خصوصیات مرحلهٔ قبلی و تا حدودی با خصوصیات مرحلهٔ بعدی مشترک است. یعنی

هر مرحله شاید اگر بصورت کمی بگوییم حدود ۵۰ درصد خصوصیاتش تازه و مربوط به خـود آن مرحله می‌باشد و حدود ۲۵ درصد خصوصیات مرحلهٔ قبلی و حدود ۲۵ درصد خصوصیات مرحلهٔ بعدی را نیز داراست.

رابعاً هر مرحله‌ای از رشد دارای یک نقطهٔ شروع و یک نقطهٔ پایان مـی‌باشد. زمـانیکه در مرحله‌ای خصوصیت ویژه‌ای شروع به رشد می‌نماید نوعی بی‌تعادلی را در فرد بوجود مـی‌آورد و زمانیکه آن خصوصیت به نقطهٔ پایان خود برسد نوعی تعادل را برای فرد بـوجود مـی‌آورد. مثلاً در رشد راه رفتن شاید نقطهٔ شروع را بتوان سربلند کردن کودک (در یکماهگی) بحساب آورد و نقطه پایان و یا پختگی راه رفتن را در سنین ۴ و ۵ سالگی مطرح نمود.

مفهوم تعادل و عدم تعادل در طول مراحل رشد همچنان وجود دارند و به خـود مـراحل نـیز تعلق می‌گیرند در الگوی رشد بعضی مراحل بطور کلی بـعنوان مـراحل تـعادل یـافته در رشد تخصیص پیدا می‌کند و بعضی نیز بعنوان مراحل عدم تعادل در رشد نام می‌گیرند. این عدم تعادل یا بعلت خصوصیات طبیعی است که در رشد اتفاق می‌افتد و یا بـه علت عوامـل مـحیطی بـوجود می‌آیند. در مرحلهٔ تعادل کودک از سازگاری مناسب و آرامش و شادی نسبی بـرخوردار است ولی در مرحله عدم تعادل کودک با ناسازگاری روبرو می‌شود، در خـوردن و خـواب و سازگـاری بـا دیگران بطور کلی دچار اشکال می‌شود. شکل زیر دوره‌های تعادل و عدم تعادل را بین سنین ۱/۵ تا ۶ سالگی نشان می‌دهد:



سنین تعادل و عدم تعادل در سالهای اولیهٔ کودکی

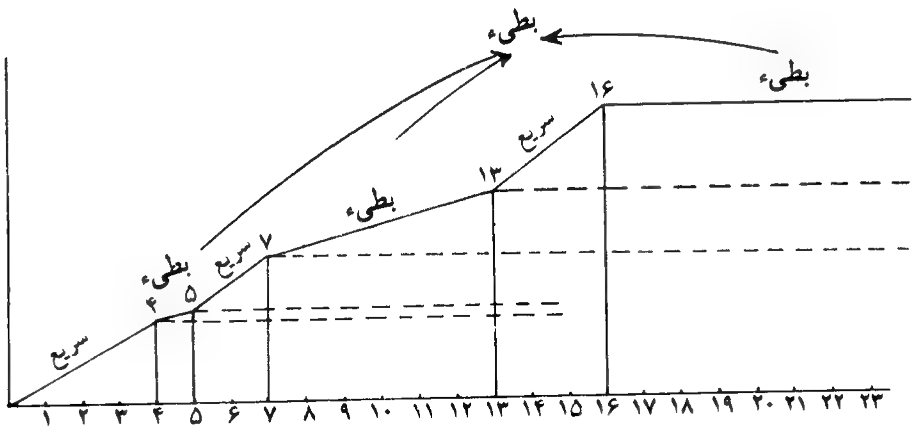
(به نقل از **E.B.Hurlock – Child Development** صفحهٔ ۴۲)

بین سنین ۶ سالگی تا ابتدای بلوغ حالت تعادل حکمفرماست. ولی زمانی که دورهٔ کودکی به انتها می‌رسد و تغییرات بلوغ ظاهر می‌شوند یک دورهٔ عدم تعادل جدیدی بوجود می‌آید.

۶ ــ سرعت رشد همیشه آرام و یکنواخت نیست

حتی یک مطالعهٔ سطحی و ظاهری از خصوصیاتی نظیر قد نیز این را نشان می‌دهد که کودک در طول رشد با فراز و نشیب‌های بسیار روبرو است. هر چند که کلیهٔ مراحل رشد (از مرحلهٔ جنینی تا مرگ) بصورت پیوسته و پی درپی انجام می‌گیرند ولی این مراحل از سرعت یکسان و یکنواختی برخوردار نیستند. بطور کلی در فراخنای رشد دو دوره یافت می‌شوند که دارای ویژگی رشد سریع می‌باشند: یکی دورهٔ قبل از تولد و شش ماه اول زندگی است که حدود ۱/۵ سال طول می‌کشد و بعنوان «رشد ناگهانی نوزادی» اشاره می‌شود و دیگری دورهٔ بلوغ است که سرعت رشد معمولاً در این دوره بمدت یک یا دو سال قبل از اینکه کودکان به بلوغ جنسی برسند تا شش ماه یا یکسال بعد از بلوغ جنسی نیز ادامه دارد و تقریباً در مجموع حدود ۳ سال طول می‌کشد و به «رشد ناگهانی دورهٔ نوجوانی» موسوم است. سرعت رشد در این دوره طولانی‌تر از رشد ناگهانی دورهٔ نوزادی می‌باشد.

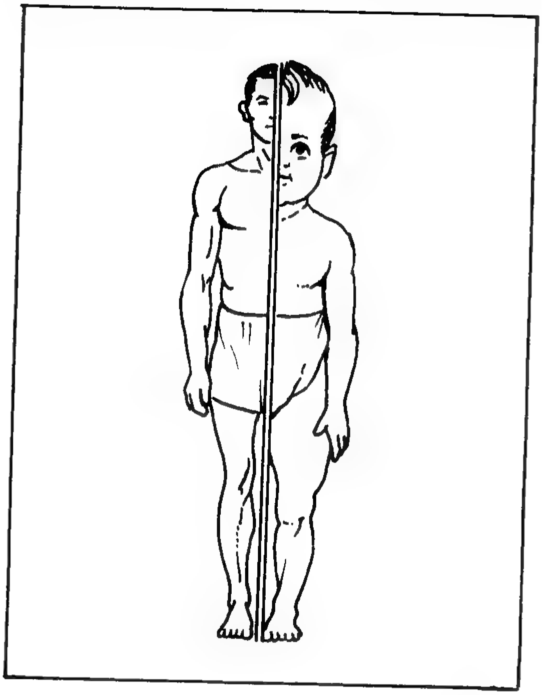
البته جدای از این دو دورهٔ عمومی که سرعت رشد در آنها بطور کلی در مقایسه با سایر مقاطع زندگی زیادتر می‌باشد، در مقاطع دیگری از رشد نیز سرعت رشد با نوسانات مختلفی روبرو است. شکل زیر صفات و کیفیت عمومی رشد را در طول دوران مختلف زندگی نشان می‌دهد:



(به نقل از کتاب روانشناسی رشد ــ دکتر علی اکبر شعاری نژاد ــ صفحهٔ ۹۵)

صرفنظر از اینکه در مراحل و دوره‌های مشخصی سرعت رشد بطور کلی زیاد است،

خصوصیات و ویژگیهای مختلفی نیز در رشد جسمانی و در رشد روانی وجود دارند که از سرعت یکنواخت و یکسانی همیشه برخوردار نیستند. مثلاً در رشد جسمانی در ابتدای نوجوانی پا، دستان و بینی به حداکثر رشد خود می‌رسند درحالیکه قسمتهای پایین‌تر صورت و شانه‌ها آهسته‌تر رشد می‌کنند. شکل زیر تفاوتهای موجود در نسبت‌های بدنی را از نوزادی تا بزرگسالی نشان می‌دهد:



نسبت‌های بدنی نوزاد و بزرگسال
(به نقل از کتاب E.B.Hurlock-Child Development صفحهٔ ۳۷)

تواناییهای هوشی نیز که یکی از خصوصیات روانی می‌باشد در سنین مختلف با میزانهای مختلفی در سرعت رشد روبرو هستند. بعنوان مثال در کودکی تخیل ادراکی به سرعت رشد می‌کند و در نوجوانی به منتهای درجهٔ خودش می‌رسد. در حالیکه استدلال کودکان با سرعت کمتری رشد پیدا می‌کند. یا مثلاً حافظهٔ طوطی‌وار و حافظهٔ مربوط به اشیاء خارجی با سرعت بیشتری از حافظهٔ مربوط به امور ذهنی و تئوریک رشد پیدا می‌کنند.

۷ ــ رشد در سالها و مراحل اولیه مهمتر از رشد در سالها و مراحل بعد می‌باشد

همانگونه که در یک ساختمان، زیربنا و اساس ساختمان (پی‌ریزی‌های ساختمان) بسیار مهمتر از روبنا و روسازی آن ساختمان می‌باشد در رشد نیز که خصوصیات جسمانی و روانی

اولیه زیربنای رشد انسان را در آینده تشکیل می‌دهند و خصوصیات سالهای بعدی بعنوان یک روبنا عمل می‌کنند، سالهای اولیهٔ کودکی از اهمیت فوق‌العاده‌ای در رشد برخوردار می‌باشند. نقش دوران کودکی آنچنان اهمیت دارد که می‌گویند «کودک پدر انسان است» یعنی مراحل بعدی حاصل و نتیجهٔ دورهٔ کودکی می‌باشند. استعدادهای بالقوهٔ خوب جسمانی و روانی می‌توانند توسط شرایط محیطی و تربیتی نامناسب در طول دورهٔ جنینی و سالهای اولیهٔ بعد از تولد آسیب جدی ببینند. درحالیکه در سالهای بعدی این آسیب بمراتب کمتر خواهد بود. کودک در سالهای اولیه دورهٔ کودکی خود کاملاً شکل‌پذیر و قابل انعطاف است. شکل‌پذیری ساختهای جسمی و عصبی این امکان را برای کودک انسان فراهم می‌سازد تا در الگوهای ویژه‌ای قالب‌ریزی شود چیزی که در حیوانات غیرممکن است. کودک از ابتدای تولد خود آمادگی کامل برای شکل‌پذیری در ساختهای جسمی و روانی دارد. بدلیل این شکل‌پذیری کودک می‌تواند انواع مختلفی از سازگاری را فرا گیرد و درنتیجه می‌تواند پیشرفت بیشتری بنماید و به سطوح بالای رشد دست پیدا نماید. البته این شکل‌پذیری همیشه به شکل مطلوب و صحیح از آن استفاده نمی‌شود. گاهی محیط خوب و تربیت صحیح از این شکل‌پذیری و قابلیت انعطاف کودک استفادهٔ صحیح می‌کند و او را بصورت یک کودک سازگار درمی‌آورد و گاهی نیز محیط نامناسب و شرایط تربیتی ناصحیح او را بصورت یک کودک ناسازگار درمی‌آورد. بنابراین می‌توان گفت که عوامل محیطی و تربیتی خصوصاً در سالهای اولیهٔ کودکی نقش بسیار مهمی در به فعلیت درآوردن استعدادهای بالقوّه و ذاتی کودک ایفا می‌کنند. نقش عوامل محیطی و تربیتی را در دوران اولیهٔ کودکی از چهار جنبه می‌توان مورد نظر قرار داد:

اول ــ روابط بین فردی مناسب: روابط بین فردی در بین اعضای خانواده کودک، روابط اجتماعی کودک را در آینده رقم خواهد زد. اگر روابط بین فردی مناسبی میان اعضای خانواده حکمفرما باشد کودک تشویق می‌شود تا تمایلات ارتباطی خود را رشد دهد و اصولاً فرد «مردم محور» شود. این ویژگی به کودک کمک می‌کند تا هم از رشد شخصیتی خوبی برخوردار شود و هم از سازگاری اجتماعی مناسبی برخوردار شود. معمولاً روابط بین فردی نامناسب در محیط خانواده هم شخصیت ضعیفی را برای فرد بوجود می‌آورد و هم باعث ناسازگاریهای اجتماعی می‌شود.

دوم ــ محرومیت عاطفی: محرومیت عاطفی که معمولاً درنتیجه طرد اعضای خانواده، جدایی والدین و مرگ یکی از والدین بوجود می‌آید، اغلب باعث بوجود آمدن اختلالات شخصیتی می‌شود. در مقابل آن ارضاء عاطفی باعث رشد سالم شخصیت می‌شود.

سوم ــ روشهای تربیت فرزند: روش تربیتی که در محیط خانواده با کودک اعمال می‌شود، تأثیر قابل ملاحظه‌ای در رشد بعدی فرد ایفا می‌کند. بچه‌هایی که بوسیلهٔ والدینی تربیت

می‌شوند که همیشه آنها را آزاد می‌گذارند. وقتی بزرگ شدند ممکن است به همان نحو فاقد احساس مسؤولیت شوند و از کنترل عاطفی و هیجانی ضعیفی برخوردار باشند و هنگامیکه با تعرض و تجاوزی نیز روبرو شوند احساس ناکامی زیادی می‌کنند و یا برعکس بصورت عکس‌العمل‌های جبرانی نیز ممکن است بروز کند. اما کودکانی که بوسیلهٔ والدینی تربیت می‌شوند که به آنها آزادیهای محدود می‌دهند و یا حتی بطور مختصری سختگیری می‌کنند، از کنترل هیجانی بهتری برخوردارند و احساس مسؤولیت بیشتری می‌کنند.

چهارم ـ ایفای نقش اولیه: ایفای نقش اولیه خصوصاً در محیط خانه اثرات مشخصی را بر الگوی ویژهٔ کودک برای سازگاری با محیط باقی می‌گذارد. بعنوان مثال کودکی که فرزند اول خانواده باشد و معمولاً از او انتظار می‌رود که از کودکان خردسال مواظبت و نگهداری نماید، اغلب این خصوصیت بعنوان یک عادت همیشگی در طول زندگی در او رشد پیدا می‌کند که بر سایر اعضای خانواده بویژه بر همسر و فرزندانش ریاست و رهبری نماید.

نظریه‌های رشد

نظریه‌های مختلفی را که در رشد وجود دارند می‌توان به سه گروه اصلی تقسیم‌بندی نمود. اکثر نظریه‌های گوناگون موجود در رشد با همهٔ اختلافاتی که دارند در این سه گروه جای می‌گیرند هر چند که نظریاتی نیز وجود دارند که در این تقسیم‌بندی جای نمی‌گیرند. این سه گروه عبارتند از: نظریه‌های شناختی، تحلیل روانی و یادگیری.

نظریه‌پردازان شناختی علاقمند به بررسی تفکر هستند و کوشش می‌کنند تا جنبه‌های مختلف شناخت را در انسان مطالعه کنند. از دیدگاه این نظریه‌پردازان رشد شناختی از روال و نظم منطقی درونی برخوردار است. رشد شناختی قبل از آنکه یک رشد محیطی باشد، یک رشد طبیعی و ژنتیکی است. در عین آنکه آنها معتقدند که محیط و عوامل تربیتی مهمترین سهم را در شکوفا کردن استعدادهای شناختی برعهده دارند. بعبارتی آنها در رشد شناختی هم به عوامل درونی تکیه دارند و هم به عوامل بیرونی توجه کافی مبذول می‌دارند. از مهمترین صاحبنظران نظریه‌های شناختی ژان پیاژه (Jean Piaget) روانشناس معروف سوئیسی می‌باشد که به تبیین نظریهٔ او خواهیم پرداخت. همچنین نظریهٔ لورنس کلبرگ (Lawrence Kohlberg) امریکایی را که بر مبنای تئوری شناختی نظریهٔ خود را در رابطه با رشد اخلاقی ارائه داده است مورد بررسی قرار خواهیم داد.

نظریه‌پردازان تحلیل روانی به تحلیل حالات عاطفی و هیجانی و تأثیری که این حالات بر رفتار انسان دارند می‌پردازند. از دیدگاه این نظریه‌پردازان هیجانات و انگیزه‌ها مهمترین نقش را

در تبیین رفتار ایفا می‌کنند و ارضاءِ این هیجانات و انگیزه‌ها را نشانهٔ سلامت رشد می‌دانند. این نظریه‌پردازان نیز به نقش عوامل درونی در ایجاد این هیجانات و انگیزه‌ها اهمیت زیادی می‌دهند ولی در عین حال برای عوامل محیطی نیز در پاسخگویی و ارضاءِ این هیجانات و انگیزه‌ها اهمیت خاصی قائل هستند. بنیانگذار مکتب تحلیل روانی زیگموند فروید می‌باشد که مفاهیم اصلی را در تحلیل روانی مطرح نموده است. یکی از کسانی که با تکیه به مفاهیم تحلیل روانی نظریهٔ کاملاً جدید و تازه‌ای را بعنوان نظریهٔ روانی ــ اجتماعی مطرح نمود اریک اریکسون (Erik Erikson) آلمانی می‌باشد که به تبیین نظریهٔ او خواهیم پرداخت.

نظریه‌پردازان یادگیری نیز به یادگیری رفتار و رفتارهای اجتماعی تکیه دارند. این نظریه‌پردازان مهمترین عامل را در تغییر رفتار عوامل محیطی و بیرونی می‌دانند. آنها معتقد نیستند که کودک در جریان رشد مسیر خاصی را بطور طبیعی و درونی تعقیب می‌کند بلکه آنها معتقدند که این محیط است که از طریق تجارب کودک را شکل می‌دهد. در بین نظریه‌پردازان یادگیری، رابرت سیرز (Robert Sears) امریکایی بیشترین توجه خود را به رشد کودک نموده است و برای آن مراحلی درنظر گرفته است که در بخش برای مطالعهٔ بیشتر به آن اشاره شده است.

یکی دیگر از نظریه‌پردازان رشد آرنولد گزل (Arnold Gesell) امریکایی می‌باشد که معتقد به رشد داخلی می‌باشد. نظریه گزل را بعنوان یک نظریهٔ مستقل باید مورد بررسی قرار داد. در بخش برای مطالعهٔ بیشتر نظریهٔ او را مورد بررسی قرار داده‌ایم.

در اینجا از بین نظریه‌های گوناگون که ذکر آنها رفت تنها تئوریهای پیاژه، کلبرگ و اریکسون مورد بررسی قرار گرفته است و در پایان نیز دیدگاه اسلام را دربارهٔ رشد و مراحل مربوط به آن مورد بررسی قرار خواهیم داد.

تئوری پیاژه در رشد شناختی

ژان پیاژه روانشناس معروف قرن حاضر و یکی از صاحبنظران روانشناسی رشد در سال ۱۸۹۶ میلادی در سوئیس بدنیا آمد. او تحصیلات خود را در رشته بیولوژی در دانشگاه بپایان رسانید. او در عین حال به فلسفه نیز علاقمند گردید. در ابتدا به فلسفهٔ ارسطو و برگسون علاقمند گردید و سپس معطوف به فلسفهٔ تعقلی کانت و دکارت شد. پیاژه بعد از مطالعات بسیار و تجربیات گوناگونی که در مؤسسات مختلف ژنتیکی و روانشناسی در ژنو و پاریس به انجام رسانید در ارتباط با جریان تفکر و نظام شناختی کودک به مطالب بسیار ارزشمندی دست یافت که حاصل آنها در کتابهای متعددی (بالغ بر ۳۰ کتاب) به نگارش درآمده است. این کتابها عمدتاً در زمینه‌های مختلف هوش، زبان، اجتماعی شدن و اخلاق می‌باشد. نام برخی از کتابهای پیاژه در بخش برای مطالعهٔ بیشتر ذکر شده است.(۱)

پیاژه نظر خود را دربارهٔ رشد شناختی بطور عمده‌ای برمبنای تغییرات ژنتیکی از بدو تولد تا دورهٔ نوجوانی قرار داده است. پیاژه در رشد، ترکیبی از دو عامل طبیعت و تربیت را ارائه داده است. بعبارتی او از یکطرف عوامل بیولوژیکی را بعنوان عوامل مسلّم در رشد می‌پذیرد و از طرف دیگر عوامل محیطی را بعنوان عوامل مؤثر مطرح می‌سازد. مثلاً او توانایی یادگیری را در کودک وابسته به یک توالی ثابتی از رشد عصبی و بلوغ شناختی می‌داند. بعقیدهٔ او این ساختار عصبی ــ ژنتیکی و تأثیرات محیطی بین ارگانیزم و محیط یک تعامل و روابط متقابلی را بوجود می‌آورند. البته از آنجایی که این ساختار ژنتیکی و تأثیرات عوامل محیطی برای هر کس متفاوت می‌باشد لذا نحوهٔ تعامل و رابطهٔ متقابل بین ارگانیزم و محیط نیز برای هر کس منحصر بفرد می‌باشد.

روش مطالعه پیاژه، روش مطالعه موردی (روش بالینی) می‌باشد. او در مطالعهٔ خود با استفاده از روش مشاهده و روش مصاحبه آزمودنیهای خود را مورد بررسی قرار می‌دهد. پیاژه با استفاده از روش مصاحبهٔ بالینی فکر کودک را قدم بقدم دنبال می‌کند تا محتوای تفکر کودک را مورد نظر قرار دهد و با روش مشاهده اعمال و حرکات کودک را مورد بررسی دقیق خود قرار می‌دهد. در تئوری پیاژه مفاهیم کلی و مهمی وجود دارد که در قسمت برای مطالعه بیشتر ارائه شده است.(۲)

مراحل رشد در تئوری پیاژه

پیاژه براساس تغییرات شناختی که بر یک پایهٔ زیستی (بیولوژیکی) ــ ژنتیکی در فرد بوجود می‌آیند مراحلی را برای رشد شناختی مطرح کرده است. درحقیقت باید گفت که پیاژه مراتب ادراکی انسان را که در یک روال و نظام منطقی در ذهن فرد بوقوع می‌پیوندند را با مطالعات و مشابهات تجربی خود در مراحل سنی مختلفی تقسیم‌بندی نموده است. او سه مرتبه ادراک حسی، ادراک تخیلی (تجسمی) و ادراک کلی (انتزاعی) را در سه مرحلهٔ سنی مختلف بترتیب: دورهٔ حسی ــ حرکتی، منطق عملیاتی (عملیات عینی) و عملیات ذهنی قرار می‌دهد. این مراحل از دیدگاه پیاژه هر کدام خصوصیات خاص خود را دارا هستند و در هر مرحله از رشد ذهنی، آمادگیهای طبیعی در شناخت کودک پیدا می‌شوند که مشخص کننده امکانات و محدودیتهای کودک در همان مرحله می‌باشند.

۱ ــ دورهٔ اول، دورهٔ حسی ــ حرکتی (تولد تا ۲ سالگی): Sensorimotor stage ــ در این مرحله ذهن کودک با کمک دهان و چشم و گوش و دستها و سایر اندامهای حسی ــ حرکتی او بکار می‌افتد و کودک از طریق حواس و حرکات و اعمال خود، خویشتن و جهان اطراف را می‌شناسد. اعمالی چون مکیدن پستان مادر، نگریستن به رنگهای اشیاءِ پیرامون، گرفتن اشیاء و

لمس کردن آنها و گوش دادن به صداهای مختلف و آشنایی با آنها و ... همه حوزهٔ شناختی کودک را تشکیل می‌دهند. بعقیدهٔ پیاژه این دوره از شش مرحلهٔ کاملاً جداگانه و متوالی تشکیل می‌شود:

کودک ابتدا از رفلکسها و بازتابهای کلی استفاده می‌کند (تولد تا یکماهگی)، سپس نخستین عادات در او شکل می‌گیرند (۱ ماهگی تا ۴/۵ ماهگی)، سپس بین دیدن و گرفتن کودک هماهنگی پیدا می‌شود (۴/۵ تا ۹ ماهگی)، سپس کودک قادر می‌شود که بین هدف و وسیله تفاوت قائل شود (۹ تا ۱۲ ماهگی)، سپس کودک وسائل جدیدی را کشف می‌کند (۱۲ تا ۱۸ ماهگی) و سپس حالت اختراع و درک ناگهانی (بینش) در کودک ظاهر می‌شود. (۱۸ تا ۲۴ ماهگی).

۲ ــ دورهٔ دوم، دورهٔ تهیه و استقرار عملیات منطقی عینی (۲ تا ۱۱ سالگی) Concrete Operations Stage: در این دوره هوش حسی ــ حرکتی کودک متحول می‌شود و هوش تجسمی یا تصوری در کودک آغاز می‌شود و شکل می‌گیرد. این دوره خود به دو نیمدوره تقسیم می‌شود:

الف ــ نیمدورهٔ اول از ۲ تا ۷ سالگی: مرحلهٔ پیش از عملیات منطقی عینی.

ب ــ نیمدورهٔ دوم از ۷ تا ۱۱ سالگی: مرحلهٔ عملیات منطقی عینی.

الف ــ نیمدورهٔ اول، مرحلهٔ پیش از عملیات منطقی عینی: در این مرحله کودک توانائی آنرا پیدا می‌کند که اشیاء و وقایع را جدای از حوزهٔ حواس و اعمال خود بداند و برای آنها تصاویر ذهنی بسازد. زمان کودک نیز تنها محدود به زمان حال نیست و زمان فراتر از زمان حال می‌رود و گذشته و آینده را در بر می‌گیرد. این نیمدوره خود به سه مرحلهٔ جدا از هم تفکیک می‌شود: در مرحلهٔ اول (۲ تا ۴ سالگی) کودک قادر می‌شود که از زبان به عنوان علامت استفاده کند و دورهٔ هوش تجسمی و تخیلی آغاز می‌شود. در مرحلهٔ دوم (۴، ۵ و ۶ سالگی) کودک به شکل‌بندیهای راکد ادراکی دست می‌یابد و در مرحلهٔ سوم (۵ تا ۷ سالگی) کودک در حالت بینابینی از شکل‌بندیهای ادراکی و بروز عملیات عینی قرار دارد.

ب ــ نیمدورهٔ دوم، مرحلهٔ عملیات منطقی عینی: در این مرحله کودک به لحاظ شناختی به مفهوم جدیدی دست پیدا می‌کند که عبارتست از مفهوم نگهداری ذهنی. مفهوم نگهداری ذهنی عبارت از ساخت شناختی می‌باشد که به کودک این امکان را می‌دهد که وضع ثابتی را در اشیاء و پیرامون خود بوجود آورد و ثبات و دوامی به دنیای خارج ببخشد و مفاهیم مقدار (عدد)، طول، حجم، وزن و غیره در ساخت شناختی کودک بوجود می‌آیند و این ساخته شدن بر اساس نوعی استدلال است. این نیمدوره نیز خود شامل دو مرحلهٔ بروز عملیات منطقی و هماهنگ شدن عملیات با تشکیل ساخت‌های مجموعه‌ای می‌باشد.

۳ ــ دورهٔ سوم، دورهٔ عملیات ذهنی یا عملیات منطق صوری (۱۱ ــ ۱۲ سالگی تا ۱۵ سالگی) Logically founded formal operations stage: در این دوره که دورهٔ هوش انتزاعی نامیده

می‌شود، ساخت شناختی مهمی در کودک بوجود می‌آید که عبارت از همان درک کلیات و امور انتزاعی و مجرد است. در این دوره نوجوان قادر می‌شود که قضایای منطقی را بطور ذهنی تشکیل دهد و دیگر برای درک امور نیاز به احساس و یا تصویر ذهنی آنها ندارد و دوره‌ای است که نوجوان می‌تواند به فرضیه‌سازی بپردازد. این نوع شناخت همان شناختی است که بزرگسالان نیز بدان مجهز می‌باشند. بنابراین می‌توان گفت که نوجوان در این دوره به بلوغ شناختی خود دست می‌یابد. بعقیدهٔ پیاژه از این مرحله ببعد هیچ نوع ساخت شناختی جدیدی در فرد بنا نمی‌شود و نوجوان ۱۵ ــ ۱۴ ساله از لحاظ ابزار ذهنی به حداکثر تحول عقلی خود دست یافته و آنچه بین یک بزرگسال و نوجوان متفاوتست تجربه است.(۳)

تئوری کلبرگ در رشد اخلاقی

لورنس کلبرگ روانشناس امریکایی و استاد دانشگاه هاروارد و مدیر مرکز پرورش اخلاقی این دانشگاه همت خود را بر این قرار داده است که رشد ارزشهای اخلاقی را در چارچوب یک تئوری شناختی مورد مطالعه قرار دهد. در حقیقت باید گفت که کلبرگ تئوری پیاژه را در خصوص رشد اخلاقی توسعه و گسترش داده است و این بحث را بطور وسیع‌تر و دقیق‌تری مورد مطالعه تجربی خود قرار داده است. کلبرگ مانند پیاژه معتقد است که مراحل رشد اخلاقی بر اساس تواناییهای ذهنی و شناختی تعیین می‌شوند. بعقیده کلبرگ استانداردهای اخلاقی در افراد از تعامل رشد شناختی و محیط اجتماعی بوجود می‌آیند. بعقیدهٔ او رشد اخلاقی بطور طبیعی در افراد شکل می‌گیرد و نحوه استدلال و قضاوت افراد برای انجام کارهای خوب و پرهیز از کارهای بد در مراحل مختلف رشد از رشد طبیعی و ذاتی برخوردار است هر چند که او نیز همانند پیاژه معتقد است که محیط و عوامل تربیتی در شکوفا کردن و به فعلیت در آوردن این استعدادها نقش مؤثری بعهده دارند.

روش کار کلبرگ اینگونه بوده است که همانند پیاژه برای مطالعهٔ رشد اخلاقی کودکان داستانهایی را به آنها ارائه می‌کرده است. او در این داستانها کودکان را با تعارضات اخلاقی و یا مسائل دشوار اخلاقی روبرو می‌کرده است. او برای کودکان این داستانهای اخلاقی را می‌خواند آنگاه پاسخها و نحوهٔ استدلال و قضاوت آنها را در پاسخگویی به آن مسائل مورد بررسی و مطالعه قرار می‌داد و بدین نحو مرحلهٔ رشد اخلاقی کودک را مورد تشخیص قرار می‌داد.

نمونه‌ای از داستانهای اخلاقی او بشرح زیر می‌باشد:

«در اروپا زنی به علت بیماری سرطان نزدیک به مرگ بود. تنها یک دارو بود که به توصیهٔ پزشکان می‌توانست او را از مرگ نجات دهد: این دارو یک نوع رادیوم بود که بتازگی توسط یک داروسازی در همان شهر کشف شده بود. داروساز برای هزینهٔ دارو ۲۰۰۰ دلار طلب می‌کرد

مبلغی که ده برابر قیمت واقعی آن دارو بود. هاینز شوهر این زن بیمار برای تهیهٔ این مبلغ به نزد هرکسی که می‌شناخت رفت اما او تنها توانست که نیمی از مبلغ درخواست شده را تهیه کند. هاینز به نزد داروساز رفت و به او گفت که همسرش خواهد مرد و از او خواست که یا دارو را ارزانتر بفروشد و یا به او اجازه بدهد که بقیهٔ مبلغ را بعداً بپردازد. اما داروساز جواب منفی داد. از آنجائیکه شوهر از تهیهٔ مبلغ دارو دیگر مأیوس شده بود به فروشگاه آن داروساز دستبرد زد و آن دارو را برای همسرش برداشت.»

حال در اینجا از آزمودنی سؤال می‌شود: آیا عمل هاینز درست بوده است یا غلط؟ چرا؟

مراحل رشد اخلاقی کلبرگ

همانطور که در بالا گفته شد تئوری رشد اخلاقی کلبرگ در حقیقت بسط و تکمیل تئوری رشد اخلاقی پیاژه می‌باشد. بنابراین ابتدا بطور مختصر تئوری پیاژه را مطرح می‌سازیم. پیاژه مراحل رشد اخلاقی خود را به دو مرحله اخلاق واقع‌گرایانه moral realism و اخلاق کنش و واکنش متقابل morality Reciprocity محدود نموده بود. او معتقد بود که در مرحلهٔ اول کودک امور جاری را بطور مطلق می‌بیند، قوانین را تغییر ناپذیر فرض می‌کند. قضاوت کودک در این مرحله تنها اعمال ظاهری افراد است و او در این مرحله هنوز قادر نیست که خوبی و بدی اعمال را بر اساس نیت و قصد مورد ارزیابی قرار دهد. در مرحلهٔ دوم کودک قوانین موجود را قوانینی اختیاری و قابل تغییر می‌بیند و ویژگی مهم در این مرحله رسیدن به این مرحلهٔ شناختی است که دیگر خوبی و بدی اعمال را تنها بر اساس ظاهر آنها نبیند و نیت و قصد شخص عمل کننده برای او مهم جلوه می‌کند. بعقیدهٔ پیاژه در بین سنین ۹ تا ۱۱ سالگی کودکان شروع به ظاهر نمودن اخلاق مرحله دوم می‌کنند و تا قبل از آن در مرحله اول رشد اخلاقی قرار دارند.

اما کلبرگ مراحل رشد اخلاقی خود را بطور گسترده‌تر و متنوع‌تری بیان می‌کند: او در ابتدا سه سطح کلّی از رشد تفکر اخلاقی را مطرح می‌نماید و سپس در هر سطح اخلاقی نیز دو مرحله را بعنوان زیر مجموعه تعیین می‌کند که در مجموع مراحل شش گانه‌ای را برای رشد اخلاقی در بر می‌گیرد. که این سطوح و مراحل عبارتند از:

۱ ــ سطح اخلاق پیش قراردادی Preconventional Morality Level: در این سطح از رشد اخلاقی، رفتار کودک بر اساس اجتناب از تنبیه و یا گرفتن پاداش تنظیم می‌شود. کودک در این سطح از رشد اخلاقی بزرگتران را بعنوان یک مرجع قدرتی مورد شناسائی قرار می‌دهد که قوانین را آنها می‌سازند و لذا برای تبعیت از این قدرت به رفتار اخلاقی دست می‌زند. این سطح دارای دو مرحله بشرح زیر است:

مرحلهٔ اول ــ اخلاق مبتنی بر تنبیه و اطاعت: در این مرحله کودک برای اجتناب از تنبیه و

بعلت ترس از مراجع قدرت (معمولاً والدین) به کارهای خوب دست می‌زند و از کارهای بد پرهیز می‌کند.

مرحلهٔ دوم ــ اخلاق مبتنی بر پاداش: در این مرحله کودک برای گرفتن پاداش به سازگاری و هماهنگی با قوانین اخلاقی مبادرت می‌ورزد. ویژگی اخلاقی فرد در این مرحله لذت‌طلبی است و اگر فرد نسبت به مقررات اخلاقی خاص تسلیم می‌گردد بیشتر بدلیل پاداش و منفعتی است که آنها برای او بدنبال دارند.

۲ ــ سطح اخلاق قراردادی Conventional Morality Level: در این سطح از رشد اخلاقی فرد برای سازگاری و هماهنگی با نظم اجتماعی و حفظ و پاسداری از این قوانین به رفتار اخلاقی دست می‌زند. بعبارتی در این سطح از رشد اخلاقی، قراردادهای اخلاقی خود فی‌نفسه دارای ارزش خاصی می‌شوند و پاسداری از آنها برای فرد اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. این سطح نیز دارای دو مرحله بشرح زیر است:

مرحله سوم ــ اخلاق پسر خوب یا دختر خوب بودن: کودک در این مرحله دیگر مسئله لذت و یا منفعت شخصی و فردی را جستجو نمی‌کند بلکه او رضامندی و خشنودی افراد پیرامون خود را جستجو می‌کند. بنابراین او در این مرحله بدنبال تصویب و تأیید دیگران است. کودک در این مرحله برای اول بار بین نیت فرد و عمل او فرق قائل می‌شود.

مرحلهٔ چهارم ــ مرحلهٔ اخلاق مبتنی بر قانون و نظم: در این مرحله فرد بطور کورکورانه‌ای قراردادها و قوانین اجتماعی را می‌پذیرد و از عیب‌جویی و انتقاد نسبت به قراردادها و قوانین اخلاقی پرهیز می‌کند. در این مرحله رفتار درست عبارتست از وظیفه‌ای که اجتماع برعهدهٔ فرد گذاشته است.

۳ ــ سطح اخلاق مافوق قراردادی Postconventionial Morality Level: در این سطح از رشد اخلاقی معیارها و استانداردهای اخلاقی دیگر درونی شده‌اند و بوسیله جامعه و از بیرون کنترل نمی‌شوند. بعقیده کلبرگ اخلاق در این مرحله مبتنی بر اصول جهانی و همگانی و مافوق قراردادهای اجتماعی می‌باشد. تخطی از این اصول موجبات احساس گناه را در فرد فراهم می‌آورد. این سطح از رشد اخلاقی نیز خود دارای دو مرحلهٔ مجزا می‌باشد:

مرحلهٔ پنجم ــ اخلاق مبتنی بر پیمان و میثاق اجتماعی: در این مرحله، رفتاری درست است که در چارچوب حقوق عمومی افراد و بر اساس معیارهای مورد توافق همهٔ افراد جامعه انجام گیرد. در این مرحله هم حقوق فردی و هم حقوق عمومی مورد توجه قرار می‌گیرد. قوانین از یکطرف باید رعایت شود زیرا بطور منطقی و از روی استدلال پذیرفته می‌شود که حفظ قانون برای نظم اجتماعی و حقوق فردی ضروری می‌باشد و از طرفی دیگر حقوق فردی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد بدین نحو که قوانین هر کجا که از روی منطق و استدلال مورد پذیرش اکثریت جامعه

قرار نگیرند لزوماً می‌بایست تغییر یابند.

مرحلهٔ ششم ــ اخلاق مبتنی بر اصول جهانی و همگانی: در این مرحله رفتار درست و یا نادرست با تصمیم و انتخاب خودآگاهانه و بر اساس وجدان فردی و اصول اخلاقی که در همه‌جا ثابت است و شمولیّت دارد تبیین می‌گردد. افرادی که در این مرحله که بالاترین مرحلهٔ رشد اخلاقی است قرار دارند هم خود را با معیارهای اجتماعی تطبیق می‌دهند و هم آرمانهای درونی و فردی خویش را مد نظر قرار دارند انسانهایی که به این مرحله می‌رسند گاهی ممکنست با نظم اجتماعی مورد قبول از طرف اکثریت جامعه نیز در تضاد و تعارض باشند.

در مورد حدود سنی این مراحل شش گانه نیز اگر چه کلبرگ معتقد به تعیین حدود سنی دقیق نیست و اعتقاد دارد که حدود سنی افراد برای رسیدن به این مراحل شش‌گانه بر اساس تربیت‌های مختلف در افراد و فرهنگهای گوناگون متفاوتست ولی در عین حال می‌توان در مطالعات او حدود سنی زیر را تشخیص داد: کودکانی که در سنین زیر هفت سال قرار دارند در مراحل اول و دوم رشد اخلاقی (یعنی سطح اول رشد اخلاقی) قرار دارند و کودکان بین سنین ۷ تا ۱۲ سالگی در مرحله سوم رشد اخلاقی قرار دارند و نوجوانان بین سنین ۱۲ تا ۱۵ سالگی در مرحلهٔ چهارم رشد اخلاقی قرار دارند. و افرادی که به حد کافی از تفکر انتزاعی رسیده باشند و به لحاظ شناختی بلوغ کافی پیدا کرده باشند (بعقیده او پس از بیست‌سالگی) می‌توانند در سطح مراحل پنجم و ششم رشد اخلاقی (سطح سوم رشد اخلاقی) قرار داشته باشند.

البته کلبرگ معتقد است که بیشتر افرادی را که او در جوامع مختلف (امریکا، ترکیه، تایوان و مکزیک) مورد مطالعه قرار داده است به مراحل بالاتر رشد اخلاقی دست نیافته‌اند. مثلاً او در مورد جامعهٔ امریکا با ابراز تأسف چنین اظهار می‌کند که اغلب بزرگسالان امریکایی در سطح اخلاقی قراردادی (مراحل سوم و چهارم) عمل می‌کنند و درصد کمی از مردم به سطح اخلاق مافوق قراردادی (مراحل پنجم و ششم) دسترسی پیدا می‌کنند. او معتقد است حتی بزرگسالانی وجود دارند که تفکر اخلاقی رشدنایافته دورهٔ پیش قراردادی (مراحل اول و دوم) خود را همچنان ادامه می‌دهند و رفتار اخلاقی خود را بر اساس اجتناب از تنبیه و گرفتن پاداش تنظیم می‌سازند.

تئوری اریکسون[1] در رشد روانی ــ اجتماعی

اریک اریکسون روانشناس آلمانی تئوری روانی ــ اجتماعی خود را در رشد بر مبنای

---

۱ ــ Erik Erikson (۱۹۰۲)

مفاهیم تحلیل روانی بنا گذاشت. اریکسون بعد از آنکه آموزش تحلیل روانی را در انستیتوی روانکاوی وین بپایان رسانید به امریکا رفت و در دانشگاههای مختلف آنجا مانند هاروارد و برکلی به مطالعات تجربی خود پیرامون رشد روانی ـ اجتماعی پرداخت. اریکسون برخلاف پیاژه که بر رشد شناختی تأکید دارد، قویاً به رشد عاطفی و اجتماعی انسان توجه می‌کند. او هر چند از مکتب تحلیل روانی و فروید تأثیر پذیرفته است ولی بیش از فروید به مطالعه شکل‌گیری و رشد «خود» در شخصیت انسان پرداخته است و برخلاف فروید که تنها دو غریزهٔ جنسی و پرخاشگری را انگیزه‌های اصلی رفتار می‌دانست به نقش عوامل اجتماعی و فرهنگی در رشد توجه خاص مبذول داشته است و دیگر آنکه او رشد انسان را تنها محدود به دوران کودکی نکرده است و بلکه رشد را در تمام طول عمر مورد نظر قرار داده است. بعقیدهٔ اریکسون خصوصیات روانی انسان را باید در رابطه متقابل با سه دسته عوامل مورد جستجو قرار داد: عوامل بیولوژیک، عوامل روانی و عوامل اجتماعی. عوامل بیولوژیک خصوصیات از پیش تعیین شده و بالقوّه‌ای را برای هر فرد انسانی بوجود می‌آورند. عوامل روانی نیز رشد شخصیت و خود هر فرد را در تمام طول عمر فراهم می‌آورند. این دسته از عوامل، نیازهای روانی می‌باشند که بخشی خودآگاه و بخشی ناخودآگاهند و بتدریج «خود» انسان را فراهم می‌آورند. عوامل اجتماعی نیز عبارت از عوامل انسانی و عوامل فرهنگی می‌باشند که فرد را احاطه کرده‌اند و بر او تأثیر می‌گذارند و نیازهای بیولوژیکی و روانی انسان را شکوفا می‌کنند و شکل می‌دهند.

مراحل رشد روانی ـ اجتماعی اریکسون

اریکسون رشد شخصیت و تکامل انسان را به هشت مرحلهٔ مجزا تقسیم می‌کند. او در هر مرحله انسان را مواجه با یک بحران و یک تعارض مرکزی می‌داند. بعقیدهٔ او این بحران و تعارض دارای یک جزءِ مثبت و یک جزءِ منفی می‌باشد که یکی سازنده و موجب رشد شخصیت می‌شود و دیگری مخرّب و موجب اختلال رشد می‌شود. در صورتیکه انسان این بحران و تعارض را بدین نحو حل کند که به جنبهٔ مثبت این تعارض تمایل پیدا کند سلامت روانی خود را پیدا می‌کند و در جهت سازنده‌ای رشد او ادامه می‌یابد ولی اگر به جنبهٔ منفی این بحران و تعارض تمایل پیدا کند سلامت روانی او بخطر می‌افتد و در جهت ناسالمی شخصیت او رشد می‌یابد.

مراحل هشت‌گانه اریکسون در رشد روانی ـ اجتماعی بشرح زیر می‌باشند:

دورهٔ کودکی

۱ ـ مرحلهٔ اول، دورهٔ امید (Hope) ـ اعتماد در مقابل بی‌اعتمادی (تولد تا ۱ سالگی)

Trust vs. Mistrust

۲ ـ مرحلهٔ دوم، دورهٔ قدرت اراده (Will power) ـ اتکاء به خود در مقابل شرم و تردید

(۱ تا ۳ سالگی)

Autonomy vs. Doubt & shame

۳ ــ مرحلهٔ سوم، دورهٔ هدف (Purpose) ــ ابتکار در مقابل احساس گناه و تقصیر (۳ تا ۵ سالگی)

Initiative vs. Guilt

۴ ــ مرحلهٔ چهارم، دورهٔ کفایت (Competency) ــ سعی و کوشش در مقابل احساس کهتری و حقارت (۶ تا ۱۱ سالگی)

Industry vs. Inferiority

دورهٔ نوجوانی

۵ ــ مرحلهٔ پنجم، دورهٔ وفاداری و دوستی (Fidetity) ــ احساس هویت در مقابل بی‌هویتی و بحران نقش (۱۲ تا ۱۸ سالگی)

Identity vs. role confusion

دورهٔ بزرگسالی

۶ ــ مرحلهٔ ششم، دورهٔ محبت و عشق (Love) ــ نزدیکی و صمیمیت در مقابل کناره‌گیری و انزوا (۱۹ تا ۳۵ سالگی)

Intimacy vs. isolation

۷ ــ مرحلهٔ هفتم، دورهٔ مواظبت (Care) ــ باردهی و بارآوری در مقابل رکود و بیحاصلی (۳۵ تا ۵۰ سالگی)

Generativity vs. self – absorption

۸ ــ مرحلهٔ هشتم، دورهٔ عقل (Wisdom) ــ یکپارچگی و یگانگی خود در مقابل سرخوردگی (از ۵۰ سالگی ببعد)

Ego integrity vs. Despair

توضیحات بیشتر در مورد هر یک از مراحل هشت‌گانهٔ فوق در قسمت برای مطالعهٔ بیشتر ④ و ⑤ ارائه شده است.

دیدگاه اسلام در مورد رشد

قبل از آنکه به بحث در خصوص رشد از دیدگاه اسلام بپردازیم باید این نکته را متذکر

شویم که:

اولاً: اسلام یک دین الهی است و لذا سفارشات و دستورات آن نیز مربوط به تعلیم راه و رسم زندگی به انسان می‌باشد تا او را به هدفی که برای آن آفریده شده است یعنی رسیدن به قرب الهی برساند زیرا در این قرب بخداست که انسان ارزشهای عالی را کسب نموده و مظهر اسماء و صفات حق می‌گردد و تمام استعدادهایش جلوه‌گر می‌گردد و به کمال حقیقی خویش دست می‌یابد. بنابراین آنچه در متن دین اسلام است اموریست که در این مهم بکار می‌آید و تعالیم اسلامی در قالب نکات و دستورات تربیتی ارائه شده است تا انسان را به منزل حقیقی خویش برساند.

ثانیاً: نباید ما انتظار داشته باشیم که علوم تجربی (به شکل امروزی) آن در متن دین جای داشته باشند زیرا اسلام تحصیل علم و تجربه را برعهدهٔ خود انسان قرار داده است و انسانها را به نصّ آیات قرآنی برای این کار ترغیب و تحریک نموده است در عین آنکه باید خاطرنشان ساخت که این علوم، هر علمی باشند خودشان کمال بالذّات نمی‌باشند و بلکه بعنوان ابزار و وسایلی هستند که می‌توان برای سعادت انسانها و در خدمت به اهداف کلی و عمومی زندگی انسان از آنها بهره جست.

در میان علوم، علوم انسانی که بطور خاص موضوع علمشان انسان می‌باشد ویژگی خاص پیدا می‌کنند. در این علوم در عین حال که باید به مطالعات علمی و تجربی دست یازید و خصوصیات انسانی و روانی را منطبق با معیارهای علمی و تجربی مورد مطالعه قرار داد، در عین حال باید از نکات تربیتی و دستورات دین اسلام که دین انسان‌ساز است بهره کافی جست و در لابلای این دستورات و سفارشات تربیتی ره‌توشه کافی برگرفت. در میان رشته‌های علوم انسانی رشته روانشناسی و در میان مباحث روانشناسی مبحث رشد بویژه می‌تواند از این حیث بهرهٔ کافی ببرد زیرا که هدف اسلام نیز به رشد و کمال رسانیدن انسان است ولی با این تفاوت مهم که مباحث روانشناسی و رشد به شیوهٔ علمی آن مربوط به انسانی است که زندگی او تنها محدود به همین دنیا می‌باشد و بنابراین در روانشناسی رشد انسانی مورد مطالعه قرار می‌گیرد که هدف و فلسفهٔ او از زندگی تنها محدود به همین دنیای فانی می‌باشد در حالیکه اسلام؛ انسانی را در نظر می‌گیرد و رشدی را مورد نظر دارد که محدود به دنیای فانی و مادی نمی‌باشد و زندگی جاوید او پس از مرگ آغاز خواهد شد.

اصول رشد از دیدگاه اسلام

برای آنکه انسان به رشد و واقعیت خویش دست یابد و راه و جادهٔ زندگی را بدرستی بپیماید قطعاً باید از اصول و شرایطی پیروی کند. این اصول را می‌توان بشرح زیر دانست:

۱ ــ **رشد انسان می‌بایست بر مبنای فطرت صورت گیرد:** از دیدگاه اسلام، انسان بر

مبنای فطرت الهی خلق شده است و دین اسلام نیز خود مبتنی بر همین فطرت بوجود آمده است و به همین لحاظ دین باقی و همیشگی است (سورهٔ روم آیهٔ ۳۰).

از دیدگاه اسلام انسان هم در بعدشناختی و هم در بعد قلبی (عاطفی) دارای خصوصیات فطری می‌باشد و وظیفهٔ مهم در رشد و تربیت کودکان و نوجوانان و بطورکلی فرد انسان باید این باشد که رشد در جهت این فطریات صورت گیرد تا انسان به حقیقت خویش برسد، حتی انبیای الهی که بزرگترین معلمان بشری و متخصصان رشد می‌باشند نیز این وظیفه را داشته‌اند که هدایت و تربیت خود را در جهت این فطریات بکار برند و رمز موفقیت آنها نیز همین بوده است.

۲ ــ عوامل ارثی (قبل از تولد) بر رشد انسان تأثیر می‌گذارند: اسلام به مجموعهٔ عوامل ارثی و تأثیر آن در رشد انسانی اهمیت خاصی مبذول داشته و کلّیهٔ مراحل مختلف قبل از تولد مانند زمان ازدواج و نحوهٔ انتخاب همسر، هنگام تشکیل نطفه و تأثیر عوامل ژنتیکی، ایّام بارداری و هنگام تولد و زمان زایمان را در رشد و سلامت جسمانی و روانی انسان مورد توجه و اهمیت قرار داده است. علاوه بر احادیث چندی که پیرامون وراثت و توجه به انتخاب همسر وارد شده است حدیث زیر نیز گویای نکته مهمی در مسئله وراثت است:

قال امام حسن مجتبی (ع): **فَإِنَّ الرَّجلِ إذا أَتِی اَهْلَهُ بِقَلبٍ ساکن وعُرُوق هادِئَةٍ وبَدَنٍ غَیْر مُضْطربٍ تلکَ النُّطْفَةَ فِی الرَّحم فَخَرج الرجل یُشبِهُ آباهُ واُمّه**
(بحار ــ جلد ۱۴ ــ ص ۳۷۹).

«اگر در موقع آمیزش و لحظهٔ انعقاد نطفه، دل آرام، دوران خون بوضع طبیعی و بدن خالی از اضطراب باشد، فرزند علی‌القاعده به پدر و مادرش شبیه خواهد شد.»

۳ ــ از دیدگاه اسلام خانواده (پدر و مادر) مهمترین تأثیرات و وظایف را در رشد و تربیت کودک برعهده دارند: اسلام از همان ابتدای تولد برنامه و دستورات خاصی را برای رشد و تربیت کودک ارائه داده است و پدر و مادر را در این راه موظف به اجرای برنامه‌های تربیتی می‌داند. اصولاً اسلام در رابطه با رشد و تربیت کودک حقوقی را برای آنها قائل است: قال امام سجاد (ع): **وَاَمّا حَقُّ وَلَدِک فَتَعْلَمُ اَنّه مِنک وَمُضافٌ اِلیک فی عاجِل الدّنیا بِخَیره و شَرّه و انَّکِ مسؤلُ عَمّاوَلیته بِه مِن حُسنِ الْادَب وَالْدلاته عَلی رَبّه عَزَّوَجَل فَاعْمَل فی اَمْرِه عَمَل الْمُتَزّینِ بُحسْنَ اَثِرهِ عَلَیه فی عاجل الدنیا** (مکارم الاخلاق ــ ص ۲۳۳)

« حق کودک تو بر تو این است که بدانی وجود او از تو است و بد و خوب او در این دنیا به تو ارتباط پیدا می‌کند و بدانی که در سرپرستی او مسئولیت داری و مسئول تربیت وی هستی و او را به خداوند بزرگ راهنمایی نمایی. با فرزندت آنچنان رفتار کن که اثر نیکوی تربیت تو مایهٔ زیبایی و جمال اجتماعی او شود یا اینکه او را آنچنان تربیت کن که بتواند در شئون مختلف زندگی با عزت و آبرومندی زندگی کند و مایهٔ زیبایی و جمال تو باشد.»

اسلام در سراسر دورهٔ کودکی و نوجوانی که مهمترین دوران رشد و تربیت می‌باشد چه در انتخاب اسم، چه در نحوهٔ شیردادن، و چه هنگام از شیر گرفتن، چه در نحوهٔ کنترل ادرار و چه در محبت و مهرورزی به کودکان و چه در رعایت عدالت و وفای عهد نسبت به آنها و چه درهنگام بلوغ و جوانی توجهات خاصی مبذول داشته و برای هر یک از این موارد سفارشات و خصوصیات لازم را مطرح فرموده است. در این خصوص در فصول بعدی در بحث خصوصیات رشد کودک و نوجوان صحبت بیشتری خواهیم نمود.

۴ ــ در رشد توجه به تفاوتهای فردی در بین انسانها یک اصل ضروری است: اسلام انسانها را دارای استعدادها و خصوصیات فراوانی می‌داند و از این حیث آنها را با هم متفاوت معرفی می‌نماید:

قال رسول الله (ص): **اَلنّاس معادِنٌ کَمَعٰادِنِ الذَّهَبِ وَالْفِضَّة** (بحار ــ جلد ۱۴ ــ ص ۴۰۵)

«ذخائری در باطن مردم مانند معادن طلا و نقره نهفته است که با یکدیگر متفاوتست.»

قال علی(ع): **لایَزال النّاس بِخَیر ما تفاوتوا فَإذَا استَوَاْ هَلَکُوا** (بحار ــ جلد۱۷ ــ ص ۱۰۱)

«مردم تا موقعیکه با یکدیگر متفاوتند در خیر و خوبی بسر می‌برند و اگر یکسان شوند هلاک خواهند شد.»

بنابراین اسلام وجود تفاوتهای فردی را لازمهٔ زندگی بشر می‌داند و آنرا بعنوان یک امر بدیهی و ضروری می‌پذیرد و در عین حال سفارش می‌نماید که رشد و تربیت کودکان نیز باید بر اساس همین اصل مسلم صورت گیرد:

۵ ــ در رشد و تربیت به عامل تشویق باید اهمیت بیشتری داده شود و از تنبیه پرهیز گردد: اسلام یکی از برنامه‌ها و روش حکیمانه را در تربیت استفاده از عامل ترغیب و تشویق معرفی می‌فرماید و اساس رشد و تربیت را بر مبنای تشویق و تکریم شخصیت بیان می‌فرماید:

قال علی (ع): **اِنَّ لِلقُلوب شَهوة وَ اقبالاً و ادباراً فَأتوا مِن قَبْل شَهوتِها و اِقبالِها فَاِنَّ اْلقَلبِ اِذا اُکْرِهَ عَمِیَ** (نهج‌البلاغه ــ حکمت ۱۸۴).

«قلبها دارای میل و اقبال و اِدبار (روی گردانیدن) هستند، دلها را از ناحیهٔ میل و اقبال آنها بدست آورید. قلب اگر مورد اکراه و اجبار قرار گیرد کور می‌شود.»

در عین حال اسلام تنبیه (خصوصاً تنبیه بدنی) را بعنوان یک روش حکیمانه و روش تربیتی برای انسان نمی‌شناسد:

قال علی (ع): **اِنَّ العاقل یَتَّعِظُ بِالْاَدب وَالبهائم لایَتَّعِظُ اِلاّ بِالضَّرب** (غررالحکم ــ ص ۲۳۶).

«انسان عاقل بوسیله ادب و تربیت پندپذیر است و این چهارپایان و حیواناتند که مگر با

زدن تنبیه نمی‌شوند».

اسلام زمانی نیز که کودک مرتکب کار خلافی می‌شود روشهای تنبیهی غیر از تنبیه بدنی را سفارش می‌فرماید:

قال بَعْضَهُم شَکَوْتَ اِلی اَبی الحسن (ع) اَبْناً لی فَقال: لاتَضْرِبهُ وَاهْجُرْهُ ولاتُطِل (بحار جلد ۲۳ ــ ص ۱۱۴).

«مردی به حضرت علی (ع) از فرزند خویش شکایت کرد. حضرت فرمودند: فرزندت را نزن ولی برای ادب کردنش از او قهر کن ولی مواظب باش که قهرت نیز به طول نیانجامد و زود با او آشتی کن».

مراحل رشد از دیدگاه اسلام

از دیدگاه اسلام انسان موجودی در حال رشد است و هدف او نیز رسیدن به نقطهٔ کمال این رشد می‌باشد. اسلام از ابتدای تشکیل نطفه تا زمان بعد از تولد زندگی انسان را به دوره‌ها و مراحل مشخصی تقسیم فرموده است:

۱ ــ **دورهٔ قبل از تولد:** قرآن کریم در سورهٔ مؤمنون آیات ۱۲ تا ۱۴ مراحل رشد را در دورهٔ قبل از تولد بطور دقیقی بشرح زیر بیان می‌فرماید:

وَلَقَدْ خلقنا الانسان مِن سُلالَةٍ مِن طین، ثم جعلناه نطفة فی قرار مکین، ثم خلقنا النطفة علقه، فخلقنا العلقه مضغة، فخلقنا المضغة عِظاماً، فکسونا العظام لَحْما، ثم اَنْشَاناه خَلقاً آخر فتبارک الله احسن الخالقین.

«همانا آدمی را از گل خالص آفریدیم، پس آنگاه او را نطفه گردانیده و در جای استوار قرار دادیم، آنگاه نطفه را علقه، علقه را گوشت پاره، و باز آن گوشت پاره را استخوان گردانیدیم، سپس بر آن استخوانها گوشت پوشانیدیم، پس از خلقی دیگر انشاء نمودیم (دمیدن روح مجدد در کالبد انسان). آفرین بر قدرت کامل بهترین آفریننده».

بنابراین با استفاده از این آیهٔ شریفه مراحل رشد در دورهٔ قبل از تولد را بترتیب زیر می‌توان قرار داد:

۱ ــ نطفه ۲ ــ علقه (خون بسته) ۳ ــ مضغه (گوشت پاره) ۴ ــ عِظام (استخوان) و پوشانیدن لَحم (گوشت) بر آن ۵ ــ انشاء خلقی دیگر (روح).

۲ ــ **دورهٔ بعد از تولد:** برای تقسیم‌بندی مراحل رشد در بعد از تولد ابتدا به قرآن مراجعه می‌کنیم. قرآن در سورهٔ مؤمن در آیهٔ ۶۷ مراحل زندگی بعد از تولد انسان را به سه دورهٔ مشخص کودکی، جوانی و پیری تقسیم‌بندی فرموده است:

... ثمّ یخرجکم طفلاً ثم لتبلغوا اَشُدَّکم ثم لتکونوا شیوخاً...

«پس شما را بصورت طفلی از رحم مادر خارج نمود تا آنکه به سن بلوغ کامل رسیدید و سپس پیر و سالخورده شدید».

احادیث متعددی نیز وجود دارند که به مراحل رشد در بعد از تولد اشاره دارند ولی این احادیث عمدتاً تا زمان بیست و یکسالگی، این مراحل را مشخص فرموده‌اند و این شاید از آن جهت باشد که مهمترین مراحل رشد و تربیت انسان در این سنین اتفاق می‌افتد و اساس رشد و تربیت در این سنین واقع می‌شود. در این احادیث مراحل رشد به سه مرحلهٔ هفت ساله بشرح زیر تقسیم شده است:

قال رسول الله (ص): **اَلْوَلَد سید سبع سنین، و عبد سبع سنین، و وزیر سبع سنین** (وسائل، جلد ۱۵ ــ ص ۱۲۴)

«کودک در هفت سال اول سید و آقاست، در هفت سال دوم روحیهٔ اطاعت دارد و در هفت سال سوم وزیر و مشاور است.»

قال امام صادق (ع): **اَلغلام یلعب سبع سنین و یتعلم الکتاب سبع سنین و یتعلم الحلال و الحرام سبع سنین** (کافی ــ جلد ۶ ــ ص ۴۶)

«کودک هفت سال اول بازی کند، هفت سال دوم خواندن و نوشتن بیآموزد و هفت سال سوم حلال و حرام را بیآموزد.»

قال علی (ع): **ولدک رَیحانَتُکَ سَبعاً و خادِمُکَ سَبعاً ثُمَّ هُوَ عَدُوک اَوصدّیقُکَ** (شرح ابن ابی الحدید ــ جلد ۲۰ ــ کلمهٔ ۹۳۷ ــ ص ۳۴۳)

«فرزندت در هفت سال اول برگ خوشبوی ریحان است برای شما، در هفت سال دوم خدمتگزار و مطیع و فرمانبردار شماست و در هفت سال سوم ممکن است دشمن بدخواه و یا دوست خیرخواه شما گردد.»

بنابراین با استفاده از احادیث فوق مراحل رشد را در بعد از تولد بترتیب زیر می‌توان تقسیم‌بندی نمود:

۱ ــ دورهٔ سیادت (تولد تا ۷ سالگی): که در احادیث فوق الذکر با خصوصیاتی نظیر سید، بازی، و ریحان این دوره مشخص شده بود.

۲ ــ دورهٔ اطاعت (۷ تا ۱۴ سالگی): که در احادیث فوق الذکر با خصوصیاتی نظیر عبد، ادب کردن، تعلیم کتاب و خدمتگزار از این دوره یاد شده بود.

۳ ــ دورهٔ وزارت و مشورت (۱۴ تا ۲۱ سالگی): که در احادیث فوق الذکر با خصوصیاتی نظیر: وزیر، همراهی و مشاورت، تعلیم حلال و حرام و دوستی یا دشمنی این دوره مورد نظر قرار گرفته بود.

برای مطالعه بیشتر

(۱) نام برخی از کتابهای پیاژه عبارتند از

زبان و تفکر کودک، داوری و منطق کودک، مفهوم کودک از جهان، داوری اخلاقی کودک، اساس هوش کودک، شکل‌گیری واقعیت در ذهن کودک، بازی، رؤیا و تقلید در کودکی، رشد کمّیات در ذهن کودک، مفهوم کودک از عدد، مفهوم کودک از مکان، مفهوم کودک از هندسه و...

(۲) مفاهیم اصلی و مهم در تئوری پیاژه عبارتند از:

درون‌سازی و برون‌سازی **Accomodation Assimilation** ــ بعقیده پیاژه دو جریان درون‌سازی و برون‌سازی در تمام سنین و در همهٔ مراحل رشد شناختی وجود دارند. درون‌سازی و برون‌سازی دو استعداد ذاتی می‌باشند که مکمل یکدیگرند و شخص بوسیلهٔ آنها می‌تواند سازگاری خود را با واقعیت برقرار کند و ساخت‌های ذهنی خویش را بسازد. پیاژه مفاهیم درون سازی و برون‌سازی را از بیولوژی اقتباس کرده است که در آن تعامل بین جذب و هضم موجب نمو گیاهان می‌شود.

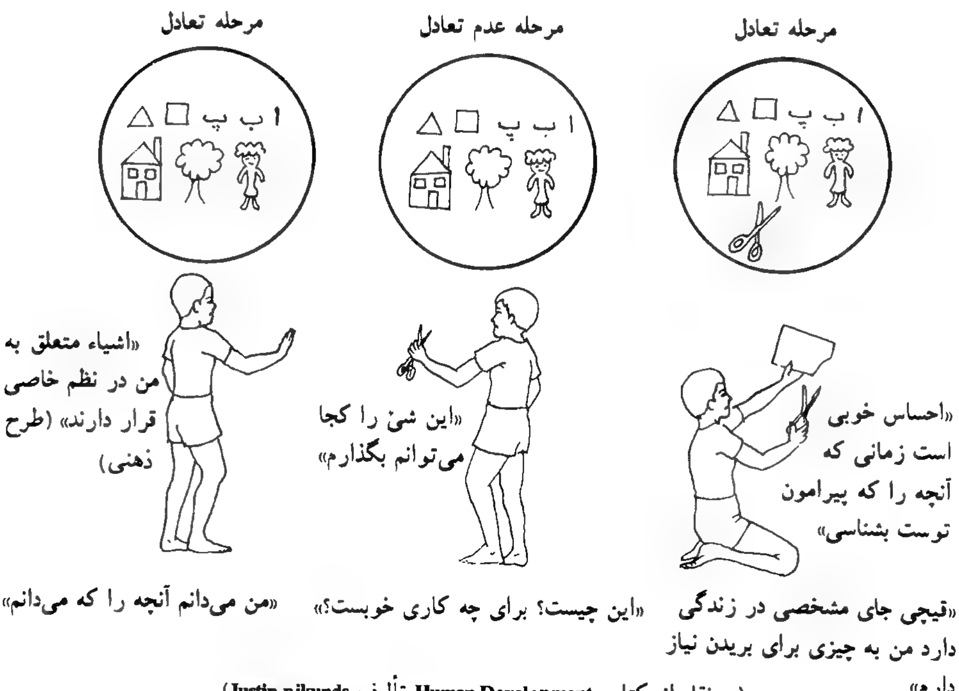
منظور از درون‌سازی اینست که فرد معلوماتی را که از تجربه و یا رویداد گذشته بدست آمده‌اند در موقعیتهای جدید بکار ببرد. بعبارتی دیگر در درون سازی فرد از ساخت و یا روش معمول خود استفاده می‌کند و رفتار خود را بر شرایطی که از محیط براو تحمیل شده است تفوق می‌دهد. مثلاً کودک شیرخواره که همه چیز را به دهان خود فرو می‌برد این طرح ذهنی را در خود دارد که همه چیز مکیدنی است.

منظور از برون‌سازی نیز اینست که فرد رفتار خود را براساس شرایطی که از محیط براو تحمیل شده تغییر می‌دهد و بدین‌نحو خود را با محیط سازگار می‌سازد. مثلاً کودک بتدریج می‌فهمد که هر چه در دسترس او قرار می‌گیرد لزوماً خوردنی و مکیدنی نیست. یا مثلاً کودک ممکن‌است قبلاً چنین طرح ذهنی داشته باشد که هر حیوانی که پشمالو باشد سگ است. ولی بتدریج درمی‌یابد که اولاً حیوانات دیگری نیز هستند که پشمالو هستند ولی سگ نیستند (مانند خرس) و ثانیاً سگهای دیگری نیز وجود دارند که پشمالو نیستند وبنابراین طرحهای ذهنی جدیدی از سگ برای خود می‌سازد. بعقیدهٔ پیاژه زمانی که هر دوی این جریان شناختی در فرد فعال باشند

فرد به یک سازگاری دست می‌یابد ولی زمانیکه یکی از این دو جریان بر فرد مسلط باشند قدرت سازگاری کم می‌شود.

طرح‌های ذهنی Schemata ــ طرح ذهنی را می‌توان بمثابهٔ چارچوب شناختی کودک دانست که به کمک آن قادر می‌شود دانش خود را دربارهٔ اشیاء و امور گوناگون جهان اطراف خود سازماندهی کند. این طرحهای ذهنی توسط خود کودک ساخته می‌شوند و در ارتباط با محیط اطراف بطور دائم تغییر شکل می‌یابند و بعبارتی بصورت کنش و واکنش متقابل از طرف ارگانیزم و محیط صورت می‌گیرد.

طرحهای ذهنی کودک را قادر می‌سازند که بتدریج اعمال بیرونی خود را بوسیلهٔ کلمات، علامتها و سمبلها، درونی و ذهنی سازد و از مرحلهٔ شناخت عینی به مرحلهٔ شناخت ذهنی دست یابد. زمانی که کودک با یک محرک جدیدی در محیط برخورد می‌کند که با طرحهای ذهنی موجود نمی‌تواند آنرا حل نماید بنابراین او باید یک طرح ذهنی جدیدی پیدا کند تا خود را با آن محرک هماهنگ سازد. طرحهای ذهنی بوسیلهٔ دو فرایند شناختی درون‌سازی و برون‌سازی ساخته می‌شوند. شکل زیر نمونه‌ای از ساخته شدن یک طرح ذهنی رانشان می‌دهد:



(به نقل از کتاب Human Development تألیف Justin pikunds)

طرحهای ذهنی کودک در مراحل مختلف رشد شناختی او بصورت طرحهای فعالیت،

طرحهای علامتی، طرحهای مفهومی و طرحهای ارتباطی جلوه‌گر می‌شوند. نمونهٔ طرحهای فعالیت مکیدن، گرفتن، انداختن، نگاه کردن، گوش کردن و... می‌باشد که در مرحلهٔ شناختی حسی حرکتی دیده می‌شود. نمونهٔ طرحهای علامتی بکار گرفتن نشانه‌ها و سمبلها و اسامی و نامهای مختلفی است که برای اشیاء و حیوانات بکار می‌رود و مربوط به مرحلهٔ پیش از عملیات عینی می‌باشند و نمونهٔ طرحهای مفهومی و ارتباطی نیز در مرحلهٔ عملیات عینی بکار می‌روند.

مجموعهٔ طرحهای ذهنی یک ساخت شناختی را تشکیل می‌دهد. در ساخت شناختی این طرحها با یکدیگر ارتباط یافته‌اند و بصورت واحدی درآمده‌اند.

مفهوم تعادل و عدم تعادل Disequilibration Equilibration—مفهوم تعادل از دیدگاه پیاژه یک مرحله‌ای از فعالیت ذهنی است که در آن بین دو فرایند درون‌سازی و برون‌سازی موازنه‌ای بوجود آمده است. از آنجائیکه ارگانیزم در خلأ قرار ندارد و اغلب بوسیلهٔ محرکهای جدیدی در محیط تحریک می‌شود، بنابراین نیاز برای موازنه و تعادل همواره یک نیاز انگیزشی ذاتی و باطنی را برای فرد تولید می‌کند و بنابراین فرد در طول رشد خود همواره در حالتهای متناوب تعادل و عدم تعادل قرار می‌گیرد. بعقیدهٔ پیاژه هر زمان فردی فعالیتهای فکری و ذهنی مربوط به هر مرحلهٔ خاصی از رشد را پشت‌سر بگذارد و با موفقیت از آن عبور نماید در وضع تعادل قرار می‌گیرد و مادامی که در آن مرحله قرار دارد و فعالیتهای فکری و ذهنی آن مرحله بپایان نرسیده است فرد در حالت عدم تعادل قرار می‌گیرد. این تعادل و عدم تعادل است که در طول رشد، بلوغ شناختی را در فرد بوجود می‌آورند.

در تئوری پیاژه مفاهیم مهم دیگری نظیر مفهوم نگهداری ذهنی، خود میان بینی، جاندار پنداری و... وجود دارند که برخی از آنها در فصول بعدی مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

(۳) مقایسه تئوری پیاژه با نظریه مربوط به جروم برونر

در اینجا شاید بی‌مناسبت نباشد که در مقایسه با تئوری پیاژه، از یک نظریهٔ شناختی دیگری مربوط به جروم برونر Jerome Bruner امریکایی صحبت بمیان آوریم. برونر با تکیه و اهمیت دادن بر رشد شناختی و درنظر گرفتن مراحل پیاژه سه مرحلهٔ شناخت عملیاتی، شناخت تصویری و شناخت سمبلیک را مطرح کرده است که قابل تطبیق با سه مرحلهٔ رشد شناختی پیاژه می‌باشند با این تفاوت که او اولاً مانند پیاژه مراحل خود را بطور جزئی و دقیق مورد تقسیم بندی قرار نمی‌دهد و ثانیاً زمان و سن مشخصی را برای مراحل خود درنظر نمی‌گیرد. استدلال او برای این کار این‌است که شرایط محیطی و عوامل تربیتی می‌توانند رشد شناختی کودک را به جلو ویا عقب بیاندازند و اینگونه نیست که کودک بطور طبیعی از آمادگیهای ذهنی خاصی برخوردار باشد. او هر چند توالی مراحل را در رشد شناختی می‌پذیرد ولی معتقد است که آمادگیهای

شناختی را محیط در کودک بوجود می‌آورد و این آمادگیها امری طبیعی و درونی نیستند.

۴ توضیحات مربوط به هر یک از مراحل هشت گانه اریک اریکسون

۱ ــ مرحلهٔ اول ــ دورهٔ امید (اعتماد در مقابل بی‌اعتمادی): در این مرحله که پایه و اساس مراحل بعدی را تشکیل می‌دهد، تمایل اصلی فرد برای احساس خوشبینی و اعتماد یا بدبینی و بی‌اعتمادی شکل می‌گیرد. در این دوره که دورهٔ شیرخوارگی است و کودک تحت حمایت کامل مادر خود قرار می‌گیرد به ثبات و پایداری بیش از هر چیز دیگری نیازمند است و از این طریق است که کودک خوشبینی و اعتماد لازم را فرا می‌گیرد.

۲ ــ مرحلهٔ دوم ــ دورهٔ قدرت اراده (اتکاء به خود در مقابل احساس شرم و تردید): در مرحلهٔ دوم که برمبنای مرحلهٔ اول بنا می‌شود، کودک خودکفایی و استقلال را برای اول بار می‌خواهد تجربه کند. کودک در این مرحله هرگاه در فعالیتهایی که خود می‌خواهد انجام دهد (مانند غذا خوردن، لباس پوشیدن و...) موفق شود و با حمایت روبرو گردد احساس خودکفائی و استقلال در او رشد می‌نماید و هرگاه که ناموفق شود احساس شرم و تردید و بی‌کفایتی در او تقویت می‌شود. در این دوره به روابط اجتماعی کودک علاوه برمادر، پدر نیز اضافه می‌گردد.

۳ ــ مرحلهٔ سوم ــ دورهٔ هدف (ابتکار در مقابل احساس گناه و تقصیر): در این مرحله کودک مشتاق و قادر به همکاری با دیگر کودکان در ساختن و طرحریزی می‌باشد. این سنین را سنین بازی با همسالان می‌نامند. کودک در بازیها و فعالیتها خود طرحهای مبتکرانه‌ای را بکار می‌برد. هرگاه در این ابتکارات خود موفق شود و مورد تأیید قرار گیرد احساس ابتکار در او رشد پیدا می‌کند و هرگاه در آن ناموفق شود احساس گناه و تقصیر در او بوجود می‌آید محدودهٔ روابط اجتماعی کودک در این مرحله اعضای خانوادهٔ اصلی کودک می‌باشند.

۴ ــ مرحلهٔ چهارم ــ دورهٔ کفایت (سعی و کوشش در مقابل احساس کهتری و حقارت): در این مرحله که به لحاظ بیولوژیکی مرحلهٔ آرامش و سکون است، روابط اجتماعی کودک بسیار گسترده می‌شود. در این دوره بتدریج از اهمیت بازی کاسته می‌شود و بجای آن روابط با بزرگسالان (خصوصاً با معلمان) و همسالان اهمیت زیادی برای کودک پیدا می‌کند. او نیاز زیادی به یادگیری ازبزرگسالان و همسالان را در خود احساس می‌کند. اگر کودک در روابط اجتماعی و یادگیری خود موفق شود سعی و کوشش او به سرانجام رسیده است و اگر در این روابط ناموفق بماند احساس کهتری و حقارت در او بوجود خواهد آمد.

5 ــ مرحلهٔ پنجم ــ دوره وفاداری و دوستی (احساس هویت در مقابل بی‌هویتی و بحران نقش): دراین مرحله با توجه به‌تغییرات گسترده‌ای که در رشد بیولوژیکی و روانی ــ اجتماعی، نوجوان با آنها مواجه می‌شود نیاز به تعریف مجددی از نقش خود دارد و بعبارتی نیاز به

آن دارد که هویت خود را دوباره تعریف نماید. بعقیدهٔ اریکسون این مرحله برزخی است بین دوران کودکی و بزرگسالی که نوجوان در آن باید «خود» خویش را بازشناسی کند. اگر او در این امر موفق گردد احساس هویت لازم را پیدا خواهد نمود و این نشانهٔ رشد شخصیت او است و اگر در این امر ناموفق بماند دچار آشفتگی و بحران نقش خواهد شد. در این مرحله گروه همسالان در رشد روانی ــ اجتماعی نوجوان نقش مهمی را ایفا می‌کنند.

۶ ــ مرحلهٔ ششم ــ دوره محبت و عشق (نزدیکی و صمیمیت در مقابل کناره گیری و انزوا): این مرحله که آغاز دورهٔ بزرگسالی است جوان آماده تشکیل خانواده و احساس صمیمیت و نزدیکی به جنس مخالف می‌نماید. همچنین جوان با والدین خود نیز احساس نزدیکی وصمیمیتی خواهد نمود و از طرفی با همسالان (همکاران) خود طرح مشارکت و همکاری رامی‌ریزد. در نقطهٔ مقابل ممکن است فرد دراین مرحله نتواند با همسر، والدین و همکاران خود احساس صمیمیت و نزدیکی بنماید و با آنها روابط اجتماعی لازم را نداشته باشد.

۷ ــ مرحلهٔ هفتم ــ دورهٔ مواظبت (باردهی و بارآوری در مقابل رکود و بیحاصلی): در این مرحله فرد به جایی رسیده است که می‌خواهد تجربیات خود را در مسائل خانوادگی به فرزندان و در مسائل شغلی به همکاران و در امور اجتماعی به جامعه منتقل کند. اگر او در این امر با موفقیت روبرو گردد احساس بارآوری و باردهی خواهد نمود و اگر در این امر با شکست روبرو گردد دچار رکود و بیحاصلی خواهد گردید.

۸ ــ مرحلهٔ هشتم ــ دورهٔ عقل (یکپارچگی و یگانگی خود در مقابل سرخوردگی): در این مرحله که آخرین مرحلهٔ زندگی است، مرحلهٔ نتیجه‌گیری و ارزیابی تجربیات گذشته در ابعاد مختلف خانوادگی، شغلی و اجتماعی می باشد. در صورتیکه مجموعهٔ این تجارب مثبت باشند فرد به احساس یگانگی و تکمیل «خود» خویش دست می‌یابد و اگر این تجارب منفی بوده باشند فرد دچار سرخوردگی می‌شود و از مرگ به خود هراس راه می‌دهد.

(۵) در بحث مربوط به تئوریهای رشد از دو تئوری دیگر مربوط به رابرت سیرز و آرنولد گزل نیز می‌توان صحبت نمود:

الف ــ تئوری رابرت سیرز در تأثیر یادگیری اجتماعی در رشد

رابرت سیرز[۱] استاد دانشگاههای یل، هاروارد و استانفورد امریکا در روانشناسی رشد روش خاصی را اتخاذ نموده است. او سعی نمود که مفاهیم موجود در مکتب تحلیل روانی را با رفتار گرایی سازش دهد. بنابراین او از یکطرف تحت تأثیر رفتارگرایی است و تأکید او بر روی

---

۱ ــ Robert sears (۱۹۰۳)

مفاهیمی نظیر تقویت و محرک و پاسخ از همین مکتب ناشی می‌شود و از طرفی او به رشد شخصیت و مفاهیمی نظیر پرخاشگری و ناکامی در تئوری یادگیری خود اشاره‌های فراوان می‌کند.

سیرز معتقد است که این عوامل بیرونی و محیط (خصوصاً پدر و مادر) می‌باشند که شکل‌دهندهٔ شخصیت هر فرد می‌باشند. بعقیده او کودک شیرخوار در ابتدا بعلت نیازهای اولیه زیستی خود نظیر گرسنگی، تشنگی و خواب به مادر خویش وابستگی پیدا می‌کند ولی بتدریج که رشد می‌یابد این وابستگی را به سایر نیازهای خود نیز تعمیم می‌دهد و علاوه برمادر به پدر و سایر اعضای خانواده نیز متکی و وابسته می‌شود.

برطبق تئوری سیرز سه دورهٔ رشد و تکامل برای کودک وجود دارد:

۱ ــ دورهٔ اولیه و مقدماتی رفتار The phase of Rudimentary : این دوره از بدو تولد تا شش ماهگی را تشکیل می‌دهد. انگیزه اصلی رفتار در این دوره سائق‌ها و نیازهای اولیهٔ بیولوژیکی و زیستی می‌باشند. بعبارتی این سائق‌ها و نیازها محرک اصلی رفتار می‌باشند که باید با پاسخ‌های ارضاءکننده‌ای روبرو گردند تا بدینطریق اثرات این محرکها کاهش یابند و او را با کشش‌ها و هیجانات کمتری روبرو سازند.

بتدریج کودک فرا می‌گیرد که کاهش این کشش‌ها و هیجانات بستگی به بعضی اعمال و رفتار خود او دارد مثلاً گریه کردن او با رسیدن به بطری شیر ارتباط دارد.

۲ ــ دورهٔ سیستم‌های تحریکی ثانوی بسته The phase of close secondary motivation system ــ:در این دوره که از سن شش ماهگی تا سن ورود به مدرسه ادامه دارد، احتیاجات اولیهٔ زیستی کودک همچنان ادامه می‌یابند تا آنجائیکه این نیازهای اولیه با یادگیریهای تقویت شده اجتماعی (نیازهای ثانویه) یکی می‌شوند و از پیچیدگی خاصی برخوردار می‌شوند. در این مرحله کودک بوسیلهٔ تحریکات مثبت و منفی محیط (خصوصاً مادر) تجربیات تازه و جدید را جانشین رفتارهای قبلی می‌کند. بعقیدهٔ سیرز کودک در حدود ۳ سالگی شروع به شناسایی خویش کرده و حرکات و رفتار والدین را تقلید می‌کند.

۳ ــ سیستم‌های اجتماعی تحریکی ــ ثانوی باز The phase of open secondary motivational system society ــ: این دوره دوره‌ای است که در آن کودک به مدرسه می‌رود و با افرادی غیر از اعضای خانواده ارتباط برقرار می‌کند. در این دوره وابستگی و اتکاء به والدین و اعضای خانواده تبدیل به بستگی و اتکاء به همسالان و بزرگسالان می‌گردد. در این دوره نیازهای ثانوی بطور گسترده بوسیلهٔ محیط اجتماعی در کودک توسعه می‌یابند و او را در برمی‌گیرند.

ب ــ نظریه گزل

آرنولد گزل روانشناس امریکائی سالهای بسیاری را صرف تحقیق و تألیف درباره کودک کرده است با خلاصه قسمتی از نظریات نامبرده آشنا می‌شویم:

۱ ــ رشد تابعی از رشد داخلی است: بدین معنی که هر کس از طرق بار ارثی مخصوصی که ویژه خود اوست و در کروموزمهای سلول سازندهٔ او وجود دارد به رشدی که مخصوص خود اوست ادامه داده مراحل زندگی را طی می‌کند البته محیط و تربیت نیز در این رشد و تغییرات آن مؤثر است. امّا تأثیر محیط نامحدود و دگرگون کننده بطور اساسی نبوده بلکه در محدودهٔ امکاناتی است که کروموزمها و ژنها دارند.

رشد داخلی نتیجه عوامل تشکیل‌دهنده آن یعنی: آنتوژنی ــ فیلوژنی و مورفولوژی می‌باشد که گزل نیز اساس «رشد داخلی ــ حرکتی» خود را بر آن قرار داده و تغییرات رفتاری را ناشی از آنها می‌داند، توضیح مختصر هر یک از عوامل فوق بشرح زیر است:

۱ ــ آنتوژنی: رفتار فرد از کودکی تا بزرگسالی، تظاهر و نمودی از تاریخ دگرگونی زندگی بشر و تحوّل و تطّور آنست که البته فرد در طول زندگی و تماس با محیط خارج تحت تأثیر محیط قرار گرفته بنحوی که محیط می‌تواند او را متحوّل سازد.

۲ ــ فیلوژنی: در فیلوژنی بحث از نوع و انواع است. هر نوع از موجودات دارای ویژگیهائی است که در عین هماهنگی با پاره‌ای از ویژگیهای انواع مشابه، از آنها کاملاً متفاوت و متمایز است و خصوصیّت خاص و غیر همگون خود را دارد به عنوان مثال: انسان با خصوصیتی خاص رشد می‌کند که مخصوص خود اوست و نه مشابه هیچ نوع دیگر، انسان تا دو سالگی رشد عقلی حرکتی بسیار کندی دارد، حتی از دفاع و تغذیه خود عاجز است، در حالیکه شبیه‌ترین و هماهنگ‌ترین نوع رشد با انسان، رشد میمون است که بعد از مدت بسیار کوتاهی قادر به تغذیه، دفاع از خود، فرار و... می‌باشد و این تفاوت در نوع (فیلوژنی) حتی از روزهای اولیه تولد کاملاً نمایان و آشکار است.

۳ ــ مورفولوژی: که بنحوی از فیلوژنی متأثر است و از آن ناشی است، از تبعیّت رشد انسان از شکل انسان گفتگو می‌کند. دستها، پاها، سر و سینه و اندامهای دیگر بنحوی هماهنگ و نظام‌دار رشد می‌کنند که چنین انسانی را با ویژگیهائی خاص بسازند، همچنین است رشد و تحولات روانی، فکری، عقلی، عاطفی و... که از شکلی خاص برخوردار است که به هیچ وجه قابل قیاس با انواع مشابه خود نیست.

نظریه گزل درباره مراحل رشد

تعداد مراحلی که گزل بر اساس بررسی‌هایی که در آثارش منعکس کرده بسیار زیاد است و

امکان‌پذیر نیست که تمام تقسیم‌بندیهای جزئی او در این بحث ذکر شود[1]. بر اساس سه جلد کتابی که گزل در مقاطع سنی گوناگون دارد، دوره‌های رشد او را بطور کلی به سه دوره می‌توان تقسیم نمود:

الف ــ دورهٔ تولد تا ۵ سالگی

ب ــ دورهٔ ۵ تا ۱۰ سالگی

ج ــ دورهٔ ۱۰ تا ۱۶ سالگی

الف ــ دورهٔ اول ــ تولد تا ۵ سالگی: این دوره خود به مراحل زیر تقسیم می‌شود:

۱ ــ **تولد تا یکماهگی:** در این مرحله هیچگونه تحول خاصی وجود ندارد. این مرحله یک مرحلهٔ تطبیق یا سازش کلی با محیط است.

۲ ــ **از ۱ تا ۹ ماهگی:** در این مرحله فعالیتهای حرکتی بتدریج آغاز می‌شود. ابتدا فعالیتهای بصری آغاز می‌شود و سپس فعالیتهای لمسی و گرفتنی آغاز می‌شود.

۳ ــ **از ۹ تا ۱۵ ماهگی:** این مرحله یک مرحلهٔ فعال حرکتی است.

۴ ــ **۱۵ ماهگی تا ۲/۵ سالگی:** در این مرحله راه رفتن و حرف زدن استقرار پیدا می‌کند.

۵ ــ **۲/۵ تا ۵ و ۶ سالگی:** این مرحله که مرحلهٔ قبل از دبستان است زمانی است که کودک می‌تواند انتخاب کند.

ب ــ دورهٔ دوم ــ ۵ تا ۱۰ سالگی: این دوره خود به مراحل زیر تقسیم می‌شود:

۶ ــ **مرحلهٔ ۵ و ۶ سالگی تا ۹ سالگی:** این مرحله، مرحلهٔ رفتن به مدرسه است. کودک سعی می‌کند خود را با محیط خارجی تطبیق دهد.

۷ ــ **مرحلهٔ ۹ تا ۱۱ سالگی:** مرحله‌ایست که حاکی از سازش یافتگی کودک است. در هیچ دوره‌ای کودک به این اندازه سازش یافته نیست.

ج ــ دورهٔ سوم ــ ۱۰ تا ۱۶ سالگی: این دوره نیز خود به مراحل زیر تقسیم می‌شود:

۸ ــ **مرحلهٔ ۱۱ تا ۱۳ سالگی:** مرحله‌ایست که در آن اولین دورهٔ نوجوانی آغاز می‌شود و کودک سازش یافته قبلی تغییر رفتار می‌دهد.

۹ ــ **مرحلهٔ ۱۴ تا ۱۶ سالگی:** سن شکفته شدن است و کودک متوجه امور عقلانی، مذهبی و هنری میشود.

---

۱ ــ او حتی در تقسیمات خود به تقسیم‌بندی‌های هفتگی نیز دست زده است.

فصل سوّم

نظر باینکه بحث روان‌شناسی تربیتی سه دورهٔ قبل از دبستان، دورهٔ دبستانی و دورهٔ نوجوانی و بلوغ را شامل می‌شود، در فصول سوم و چهارم و پنجم ویژگیهای روان‌شناختی و تربیتی کودک و نوجوان را در هر یک از دوره‌های فوق مورد بحث قرار می‌دهیم.

دورهٔ قبل از دبستان (تولد تا ۷ سالگی)

دورهٔ قبل از دبستان که از تولد تا ۷ سالگی را شامل می‌شود، بطور کلی برای هر فرد انسانی دورهٔ پرفراز و نشیبی می‌باشد و از آنجایی که اساس و پایهٔ زندگی آیندهٔ هر فردی در این دوره بنیان گذاشته می‌شود، این دوره در نزد صاحبنظران و متخصصان روانشناسی و تعلیم و تربیت از اهمیت وافری برخوردار است.

از آنجایی که در این دوره، رشد با پیچیدگیها و ویژگیهای معینی روبرو می‌شود و از تنوع بسیار برخوردار می‌باشد معمولاً این دوره را به مراحل کوچکتری تقسیم‌بندی می‌کنند تا در هریک به تفکیک ویژگیهای روانشناختی و تربیتی کودک را روشن‌تر و دقیق‌تر مطرح نمایند. در این کتاب این دوره به سه مرحلهٔ:

نوزادی (تولد تا ۲ هفتگی)، طفولیت (از هفته سوم تولد تا پایان ۲ سالگی) و خردسالی (از ۳ تا ۷ سالگی)، تقسیم شده است و اهتمام بر این بوده است که خصوصیات روانشناختی و تربیتی کودک در هر مرحله بدقت تبیین گردد.

۱ ــ مرحلهٔ نوزادی Infancy

معمولاً در کلیهٔ فرهنگها، دورهٔ نوزادی یا دورهٔ تولد بعنوان نقطهٔ شروع زندگی هر فرد بحساب می‌آید زمانیکه فرد از ارتباط و تعلق انگلی به بدن مادر رها می‌شود و زندگی جدا از بدن مادر را شروع می‌کند، مرحلهٔ نوزادی دو هفتهٔ اول زندگی را شامل می‌شود. در این دوره نوزاد از حالت درماندگی کامل بیرون می‌آید و بتدریج زندگی مستقل را شروع می‌کند. اینکه دوره نوزادی تا چه حد نقش تعیین کننده‌ای در زندگی بعدی فرد دارد یکی از روانشناسان تشبیه جالبی دارد. او رفتار یک نوزاد را بیشتر شبیه به مقدمهٔ یک کتاب می‌داند تا به فهرست عناوین کتاب، زیرا مقدّمهٔ کتاب صرفاً یک پیش‌نویس خلاصه و کوتاه می‌باشد که تنها سرنخهایی از ماهیت کتاب را معرفی

می‌کند و به طور ضمنی به مطالب اصلی اشاره می‌کند. این دوره نیز بطور ضمنی و مبهم آیندهٔ زندگی انسان را پیش‌بینی می‌کند. خصوصیات زیر این مرحله را از سایر مراحل متمایز می‌سازد:

۱ ــ دورهٔ نوزادی نسبت به سایر مراحل رشد کوتاهترین دوره می‌باشد: مرحلهٔ نوزادی از اول تولد شروع می‌شود و در پایان ۲ هفتگی به اتمام می‌رسد که این کوتاهترین دورهٔ رشد در مقایسه با سایر مراحل رشد می‌باشد. ویژگی این مرحله از این جهت می‌باشد که این دوره زمانی می‌باشد که جنینی که ۹ ماه در داخل رحم مادر زندگی کرده است به آن نیاز دارد تا خود را با زندگی خارج از رحم مادر سازگار نماید. البته نوزادانی که بطور دشوار متولد شده‌اند و یا دارای تولدزودرس می‌باشند به زمان بیشتری برای این سازگاری نیاز دارند.

۲ ــ دورهٔ نوزادی یک دوره برای سازگاری‌های مبنایی می‌باشد: اگر چه دورهٔ زندگی انسان در حقیقت از آغاز تشکیل نطفه شروع می‌شود ولی به لحاظ عرفی و قانونی زندگی انسان از هنگام تولد محاسبه می‌گردد و این شاید از آن جهت باشد که از هنگام تولد زندگی مستقل انسان آغاز می‌گردد. بهرصورت تولد یک تغییر و دگرگونی از محیط داخلی (محیط رحم) به محیط خارجی است. بدیهی است که در هنگام تولد، نوزاد نیاز اساسی به سازگاری با شرایط و دگرگونیهای تازهٔ محیط دارد. ممکن است این سازگاری برای برخی نوزادان به آسانی صورت گیرد در حالیکه ممکن است برای برخی دیگر این سازگاری با دشواری صورت پذیرد. جدول زیر

سازگاریهای مهم دورهٔ نوزادی

در این مرحله هر نوزاد باید از چهار سازگاری مهم برخوردار شود:

الف: تغییرات درجه حرارت ــ در داخل کیسهٔ رحم مادر درجه حرارتی ثابت به میزان ۳۸ درجهٔ سانتی‌گراد وجود دارد در حالیکه در محیط بیمارستان یا محیط خانه این درجه حرارت به میزان ۱۵ الی ۲۱ درجهٔ سانتی‌گراد (البته در صورتیکه گرمای محیط متعادل باشد) تغییر پیدا می‌کند.

ب: تنفس ــ هنگامیکه بندناف نوزاد بریده می‌شود (از بدن مادر) نوزادان باید قادر شوند که تنفس خود را بطور طبیعی شروع کنند.

ج: مکیدن و بلعیدن ــ در دورهٔ قبل از تولد، جنین غذای خود را از طریق بندناف بدست می‌آورده است ولی از این مرحله ببعد باید توانایی آنرا پیدا کند که غذای خود را از طریق مکیدن و بلعیدن بدست آورد. رفلکس‌های مکیدن و بلعیدن در هنگام تولد از رشد ناقصی برخوردار هستند و از اینرو اغلب، نوزادان کمتر از نیاز واقعی خود به غذا (شیر) دست پیدا می‌کنند و همین مسئله باعث کم‌وزنی نوزادان در این مرحله می‌باشد.

د: دفع مواد زائد ــ بعد از تولد اندامهای دفع نوزاد بزودی کار خود را شروع می‌کنند در حالیکه در مرحلهٔ قبل از تولد دفع مواد زائد از طریق بندناف صورت می‌گرفت.

مهمترین سازگاریهای نوزاد را دراین مرحله نشان می‌دهد:

اگر نوزادان سریعاً نتوانند از عهدهٔ این چهارسازگاری مهم با محیط برآیند زندگی آنها مورد تهدید واقع خواهد شد و در اثنایی که این سازگاریها بوقوع می‌پیوندد، هیچگونه افزایش رشدی دیده نمی‌شود و بجای آن نوزاد در یک توقف رشد باقی می‌ماند.

در ابتدا هر نوزادی تا حدودی در سازگاریهای زندگی بعد از تولد با دشواری روبرو خواهد بود. برخی در سازگاری با تغییرات درجهٔ حرارت (خصوصاً در آب و هوای سرد) با زحمت و مشکل ممکن است روبرو شوند و ذات‌الرّیه بگیرند. برخی ممکن است در تنفس دچار اشکال شوند که در اینصورت به آنها باید اکسیژن داده شود. اغلب نوزادان هنگامیکه برای مکیدن و بلعیدن تلاش می‌کنند دچار تنگی نفس می‌شوند و بهمین دلیل نیز بسیاری از آنچه را که می‌خورند قِی می‌کنند و همین مسئله باعث آن می‌شود که غذای کمتری را بدست آورند. تعداد کمی از نوزادان در عمل ادرار دچار مشکل واقعی می‌شوند ولی بسیاری از آنان در عمل دفع نیز دچار مشکلاتی می‌شوند.

۳ ــ **دورهٔ نوزادی یک دورهٔ توقف در سرعت رشد است:** ویژگی رشد سریع که در طول دورهٔ قبل از تولد وجود داشت در هنگام تولد ناگهان متوقف می‌شود. اغلب در هنگام تولد نوزاد دچار کم وزنی می‌شود و گرایشی بسوی بیمار شدن و ضعیف شدن پیدا می‌کند. معمولاً این حالت برای چند روز یا یک هفته ادامه دارد و بعد از این مدت کوتاه، نوزاد شروع به بهبود پیدا می‌کند. در پایان دورهٔ نوزادی رشد نوزاد معمولاً به جایی برمی‌گردد که او در هنگام تولد بوده است. این توقف در سرعت رشد در این مرحله ناشی از ضرورت سازگاری مبنایی نوزاد با محیط بعد از تولد می‌باشد. هنگامیکه این سازگاری بوجود آید نوزاد دوباره رشد طبیعی خود را بدست خواهد آورد.

با وجودیکه این توقف در سرعت رشد در این دوره یک امر طبیعی و عادی است، بسیاری از والدین خصوصاً آنهائیکه دارای اولین فرزند می‌شوند ممکن است به این مسئله نگرانی زیادی نشان دهند و چنین تصور می‌نمایند که نوزاد آنها با مسئله خاصی روبرو شده است.

۴ ــ **دورهٔ نوزادی یک دورهٔ پرخطر می‌باشد:** این دوره چه به لحاظ جسمانی و چه به لحاظ روانی دورهٔ پرخطری می‌باشد. به لحاظ جسمانی از این جهت خطرناک است که نوزاد بطور کلی در سازگاری با محیط جدید و متفاوت با دشواریهای گوناگونی روبروست. بالا بودن میزان مرگ و میر در این دوره بهمین دلیل می‌باشد. دورهٔ نوزادی به لحاظ روانی از این جهت مخاطره‌آمیز است که در آن نگرشهای دیگران (خصوصاً پدر و مادر) به نوزاد تعیین می‌شود. البته این نگرشها از دورهٔ قبل از تولد نسبت به نوزاد آغاز شده است ولی در بعد از تولد و خصوصاً در این مرحله این نگرشها ممکن است اساساً تغییر کنند و یا بدون تغییر باقی بمانند و یا حتی محکمتر

و قویتر نیز شوند. وجود این نگرشها بستگی به این دارد که نوزاد در هنگام تولد چگونه متولد شود با دشواری و یا به آسانی، یا با محیط چگونه سازگاری پیدا می‌کند بسرعت و با سهولت و یا با کندی و سختی. برخی اوقات نیز ممکن است در تعیین نگرشها شرایط و اوضاع و احوال محیط خانواده در آن هنگام نیز مورد توجه قرار گیرد و گاه حتی صورت افراطی و خرافی نیز به خود می‌گیرد. خصوصیات مهم رشد در مرحلهٔ نوزادی در بخش برای مطالعه بیشتر ارائه شده است (۱)

۲ ـ مرحلهٔ طفولیت Babyhood

دورهٔ طفولیت بعد از دورهٔ نوزادی (دو هفتهٔ اول زندگی) شروع می‌شود و دو سال اول زندگی را در برمی‌گیرد. از آن جهت کودک در این دوره طفل نامیده شده است که خصوصیت و ویژگی درماندگی در او نشان داده شود. البته در این دوره هر چه که بر ماههای سنی کودک افزوده شود درماندگی و واماندگی او نیز کاهش پیدا می‌کند و بر استقلال کودک افزوده می‌شود تا جائیکه وقتی کودک دوساله شد و به پایان این مرحله رسید نسبت به زمانی که این دوره را آغاز کرده است کاملاً متفاوت شده است.

مرحلهٔ طفولیت نیز مانند هر مرحلهٔ دیگری از رشد دارای خصوصیات و ویژگیهای معینی می‌باشد که آنرا از مراحل دیگر متمایز می‌سازد. این خصوصیات عبارتند از:

۱ ـ **دورهٔ طفولیت، یک دورهٔ اساسی و واقعی در رشد می‌باشد:** هر چند که تمام دورهٔ کودکی بویژه سالهای اولیهٔ آن را می‌توان بعنوان دورهٔ پایه و اساسی در نظر گرفت ولی دورهٔ طفولیت را بواقع می‌توان یک دورهٔ اساسی و پایه معرفی نمود زیرا در این مرحله بسیاری از الگوهای رفتاری، نگرشها و تظاهرات عاطفی فرد در آینده بطور پایه‌ای تشکیل می‌شوند.

بسیاری از متخصصان روانشناسی در اهمیت این دوره صحبت نموده‌اند و تا آنجا پیش رفته‌اند که روانپزشکی بنام فروید مدعی می‌شود که هر ناسازگاری در دورهٔ بزرگسالی ناشی از تجربیات نامناسب در این دوره می‌باشد. یا اریکسون مدعی است که در این دوره خوبیها و بدیهای معینی به آرامی ولی بطور آشکار رشد می‌کنند و بصورت تحکیم یافته‌ای در فرد باقی می‌مانند. به عقیدهٔ اریکسون برحسب نوع رفتار با کودک در این دوره، این مسئله روشن خواهد شد که در آینده او فرد امیدوار و مطمئنی خواهد بود و یا فرد ناامید و نامطمئنی خواهد بود یعنی اینکه دنیا را بصورت یک جای مطمئن و قابل اعتمادی نگاه کند یا اینکه دنیا را بصورت یک جای کاملاً تهدیدکننده، غیرقابل پیش‌بینی و ظلم‌کننده ببیند. امروزه معتقدند که دو سال اول زندگی بجهت برقراری الگوی شخصیتی و سازگاری اجتماعی از دوره‌های بحرانی است.

۲ ـ **دورهٔ طفولیت یک دورهٔ سریع رشد و تغییر می‌باشد:** در این دوره طفل، هم به لحاظ جسمانی و هم به لحاظ روانی دارای رشد سریعی می‌باشد. سرعت رشد، هم در ظاهر

کودک و هم در تواناییهای او تغییرات قابل ملاحظه‌ای را بوجود می‌آورد. دست و پای کودک در این دوره در مقایسه با سر تناسب بهتری را پیدا می‌کنند و قد و وزن کودک به سرعت رشد می‌کنند. هرچند که رشد در سرتاسر دورهٔ طفولیت سریع است ولی این سرعت بویژه در یکسال اول تولد بیشتر بچشم می‌خورد.

توانایی ذهنی کودک نیز در این دوره به موازات تغییرات بدنی بسرعت رشد پیدا می‌کند. شاید در هیچ جنبهٔ دیگری مانند توانایی طفل در تشخیص و پاسخ به افراد و اشیاء پیرامون تغییرات رشدی آشکارتر نباشد. قبل از آنکه دورهٔ طفولیت بپایان برسد، طفل قادر می‌شود که بسیاری از چیزها را دریابد و نیز قادر می‌شود که برای بیان خواسته‌ها و نیازهایش با دیگران ارتباط برقرار نماید.

۳ ــ دورهٔ طفولیت دورهٔ کاهش وابستگی است: کاهش وابستگی طفل به دیگران ناشی از سرعت رشد طفل در کنترل بدن می‌باشد که او را قادر می‌سازد که بنشیند، بایستد، راه برود و اشیاء را دستکاری نماید. حرکتهای عمومی بی‌هدف در این دوره این امکان را برای طفل فراهم می‌سازد تا کارهایی را انجام دهد که تا سابق بر این از انجام آنها به تنهایی عاجز بود و باید دیگران بجای طفل این کارها را انجام می‌دادند. طفل قادر می‌شود که نیازهای خویش را به دیگران بگوید و بتدریج استقلال او افزایش پیدا می‌کند. هرچه که دورهٔ طفولیت به انتهای خود نزدیک می‌شود استقلال و فردیت کودک بیشتر می‌شود و اگر در این سنین مانع استقلال کودک شوند و به او اجازهٔ فعالیتهایی را که خود می‌تواند انجام دهد، داده نشود شدیداً اعتراض می‌کند و اعتراض خود را به صورت خشم، فریاد و گریه ظاهر می‌سازد و گاهی ممکن است این خصوصیت بشکل صفت منفی‌گرایی برای طفل درآید و برای همیشه نیز در او باقی بماند.

۴ ــ دورهٔ طفولیت آغاز اجتماعی شدن فرد است: در این دوره ویژگی خودمرکزی (Egocentrism) که یکی از خصوصیات مهم ابتدای این دوره می‌باشد بسرعت جای خودش را به این علاقه در طفل می‌دهد که خود را بعنوان بخشی از یک گروه اجتماعی (خانواده) بحساب آورد. علاقه به اجتماعی شدن اطفال بصورتهای گوناگونی نشان داده می‌شود: زمانیکه اطفال به مدت طولانی تنها گذاشته شوند، آنها بشدت به والدین خود اعتراض می‌کنند، یا سعی می‌کنند که به شیوه‌های گوناگون توجه دیگران را به خود جلب کنند. رفتار وابستهٔ کودک (خصوصاً به مادر) در این دوره یکی از نشانه‌های مهم برای علاقه به اجتماعی شدن کودک می‌باشد. اطفال برای توجه و محبت مادرانشان حساب خاصی باز می‌کنند و به آن امید زیادی می‌بندند. آنها با مادرانشان بیش از هر عضو دیگر خانواده رابطهٔ عاطفی برقرار می‌کنند.

۵ ــ دورهٔ طفولیت یک دورهٔ مخاطره‌آمیز است: مرحلهٔ طفولیت مانند مرحلهٔ نوزادی چه به لحاظ جسمانی و چه به لحاظ روانی با خطراتی برای طفل همراه می‌باشد. در میان خطرات

جسمانی در این دوره بیماریهای دورهٔ کودکی و حوادثی که هر آن ممکن است برای طفل اتفاق افتد، جدی‌ترین خطرات بشمار می‌روند. زیرا اینگونه خطرات ممکن است نقائص جدی و همیشگی را در کودک باعث شوند و یا حتی موجبات مرگ کودک را فراهم آورند. به لحاظ روانشناختی نیز الگوهای رفتاری، علائق و نگرشهای فرد در آینده در این دوره تشکیل می‌شود. مثلاً اگر والدین برای اطفال خود سرگرمیهای مختلفی را فراهم می‌کنند و امکان دست‌کاری اشیاء پیرامون طفل را برای او فراهم می‌کنند احساس موفقیت و اعتماد بنفس را در طفل ایجاد می‌کنند و نگرش مثبتی را نسبت به محیط در او بوجود می‌آورند. در حالیکه اگر والدین به اطفال خود چنین آموزش دهند که اشیاء پیرامون آنها چیزهای تهدیدکننده و نامطمئنی هستند و نباید به آنها دست بزنند و باید از آنها اجتناب کنند، ممکن است نگرش منفی را نسبت به محیط در آنها ایجاد نمایند.

خصوصیات مهم رشد در مرحلهٔ طفولیت

رشد جسمانی ــ در این دوره به لحاظ رشد جسمانی به دو ویژگی مهم یعنی وضع تغذیه‌ای و نحوهٔ کنترل دفع و ادرار طفل باید توجه داشت. البته این دو ویژگی به لحاظ روانشناختی و تربیتی نیز از اهمیت فوق‌العاده‌ای در این دوره برخوردار می‌باشند.

وضع تغذیه: از آنجائیکه در این دوره خصوصاً از هنگام تولد تا چهار یا پنج ماهگی تغذیهٔ کودک تنها از طریق مکیدن و بلعیدن صورت می‌گیرد، و در نتیجه غذاها در این دوره باید بصورت مایع باشند و بنابراین شیر در این دوره خصوصاً در سال اول تولد مهمترین و اصلی‌ترین غذای طفل بشمار می‌رود. شیر، خصوصاً شیر مادر عمدهٔ نیازهای تغذیه‌ای را برای طفل فراهم می‌آورد. شیر مادر تنها اهمیت غذایی برای طفل ندارد بلکه بر رشد روانی و عاطفی کودک نیز اثرات مهمی می‌گذارد. آغوش گرم و سینهٔ پرمهر و محبت مادر می‌تواند در این دوره عواطف و احساسات کودک را اشباع نماید و برای او ایجاد امنیت و آرامش نماید. بتدریج که طفل قدرت گاز زدن و سپس جویدن را پیدا می‌نماید باید به کودک غذاهای نیمه سفت را ارائه داد تا هم به عنوان غذاهای تکمیلی و هم بعنوان عادت دادن تدریجی کودک به غذاهای جامد او را برای تبدیل وضعیت تغذیه‌ای که در پایان این دوره بطور کامل صورت می‌گیرد و طفل باید بجای غذاهای مایع از غذاهای سفت و جامد استفاده نماید، آماده نمود. بسیار اتفاق می‌افتد که در نتیجه عادت کودکان به غذاهای مایع و خصوصاً شیر، این تبدیل وضعیت تغذیه‌ای بسادگی صورت نمی‌گیرد و اغلب اطفال خصوصاً در سال دوم زندگی نوعی بی‌میلی به غذاهای نیمه‌سفت یا سفت از خود نشان می‌دهند.

بهرصورت باید توجه داشت که از شیر گرفتن کودک امری است که لزوماً باید بتدریج

وزن: در چهارماهگی وزن طفل بطور طبیعی دوبرابر می‌شود و در یک سالگی سه برابر و تقریباً حدود ۹/۵ کیلوگرم می‌شود. در سن ۲ سالگی یک طفل بطور متوسط حدود ۱۱/۵ کیلوگرم وزن دارد.

قد: در چهارماهگی یک طفل بطور متوسط بین ۵۸ الی ۶۱ سانتی‌متر و در یک سالگی بین ۷۱ الی ۷۶ سانتی‌متر و در دو سالگی بین ۸۱ الی ۸۶ سانتی‌متر قد دارد.

تناسب بدنی: رشد سر در دورهٔ طفولیت کم می‌شود در حالیکه رشد تنه و دست و پا زیاد می‌شود. بنابراین طفل بتدریج کم‌وزن‌تر بنظر می‌آید و خصوصاً در پایان دورهٔ طفولیت بنظر لاغر و تکیده می‌رسد.

استخوانها: در این دوره تعداد استخوانها افزایش پیدا می‌کند. استخوان‌سازی از ابتدای این دوره آغاز می‌شود، ولی تا دوره بلوغ این استخوان‌سازی ادامه دارد و در دورهٔ بلوغ کامل می‌شود. استخوان ملاج یا نرمهٔ سر در نیمی از اطفال در ۱۸ ماهگی و در کلیهٔ اطفال در ۲ سالگی کامل می‌شود.

ساختمان بدن: در طول سال دوم زندگی همانطور که تناسب بدنی تغییر می‌کند، اطفال نیز بسوی یک ساختمان بدنی معینی گرایش پیدا می‌کنند. سه نوع ساختمان بدنی متداول اکتومورف (بلند و باریک)، آندومورف (چاق و گرد) و مزومورف (عضلانی و چهارشانه) می‌باشد.

دندانها: یک طفل بطور متوسط از بیست دندان موقت خود، در یکسالگی ۴ تا ۶ دندان و در ۲ سالگی ۱۶ دندان دارد. اولین دندانهای کودک که ظاهر می‌شوند، دندانهای جلو می‌باشند و آخرین دندانهای کودک دندانهای آسیاب هستند. چهار دندان باقیمانده از دندانهای موقتی بین ۳ تا ۷ سالگی ظاهر می‌شوند.

سیستم عصبی: در هنگام تولد وزن مغز $\frac{1}{8}$ وزن بدن نوزاد می‌باشد. بیشترین وزن مغز در طول دو سال اول زندگی بدست می‌آید. مخچه که نقش مهمی را در توازن و تعادل بدن و کنترل وضعی انسان ایفا می‌کند، در طول سال اول زندگی بعد از تولد وزنش سه برابر می‌شود و این مسئله در مورد مغز نیز صادق است.

اندام حسی: در سه ماهگی، از آنجائیکه ماهیچه‌های چشم بقدر کافی هماهنگ شده‌اند، طفل قادر است تا چیزهای اطراف خود را به روشنی و بطور مُتمایز ببیند. همچنین قرنیه‌های چشم نیز بقدر کافی رشد یافته‌اند و بنابراین طفل قادر می‌شود که تا رنگها را ببیند. در این دوره حس شنوایی طفل نیز رشد سریعی دارد. بو و مزه‌ها نیز که در بدو تولد از رشد خوبی برخوردار بوده‌اند، همچنان رشد خوب خود را ادامه می‌دهند. اطفال در این دوره به همهٔ محرکهای پوستی حساسیت زیادی نشان می‌دهند زیرا همهٔ اندامهای حسی طفل با حس لامسه ارتباط دارند. بنابراین در این دوره احساس فشار، درد، گرما، سرما به اشکال رشد یافته‌ای در طفل وجود دارد.

مهمترین ویژگیهای رشد جسمانی در مرحلهٔ طفولیت

صورت گیرد و از شش و هفت ماهگی ببعد باید همراه با شیر غذاهای مایع و سپس نیمه سفت دیگری نیز به طفل داده شود. همچنین چون مسئلهٔ از شیر گرفتن تأثیر مهم در رشد عاطفی و روانی طفل می‌گذارد باید به لحاظ عاطفی و روانی نیز به این مسئله توجه نمود که از شیر گرفتن برای کودک چنین تصوری را بهمراه نیاورد که او از محبت و یا توجه مادر محروم شده است.

کنترل دفع و ادرار: برای آنکه طفل بتواند عمل دفع و ادرار خود را کنترل نماید و طبق انتظارات دیگران در وقت یا محل معین این اعمال را انجام دهد باید اعصاب و عضلاتی که این اعمال را تنظیم می‌نمایند به حد کافی در او رشد نموده باشند. عادت به کنترل دفع کمی زودتر از عادت به کنترل ادرار برقرار می‌شود. عادت به کنترل ادرار از ۱۵ و ۱۶ ماهگی ببعد می‌تواند شروع شود هرچند که تا پایان دورهٔ طفولیت نیز آمادگی برای کنترل کامل وجود نخواهد داشت و خصوصاً زمانیکه کودک خسته، مریض و هیجان‌زده می‌باشد از دست دادن کنترل امر قابل پیش‌بینی می‌باشد. البته باید درنظر داشت که کنترل ادرار در هنگام خوابیدن و یا در شب حتی تا سنین ۴ و ۵ سالگی نیز برای کودکان مشکل می باشد. بنابراین باید توجه داشت که شرط اول در برقراری عمل کنترل دفع و ادرار آمادگی طبیعی طفل می‌باشد. امروزه مطالعات نشان داده‌اند که آموزش اطفال در قبل از رشد طبیعی آنها برای عمل کنترل دفع و ادرار فایدهٔ چندانی ندارد و حتی ممکن است اثر نامطلوب نیز بگذارد. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که کودکانی که دراین مرحله دچار اضطراب و تشویش بیش از حد می‌شوند و با تنبیهات فراوان پدر و مادر روبرو می‌شوند در مراحل بعدی رشد ممکن است دچار انواع مشکلات رفتاری گردند.

رشد حرکتی ــ در ابتدا بدن طفل مانند مرحلهٔ نوزادی از یک فعالیت عمومی و از یک جنب و جوش گروهی برخوردار است. بتدریج این فعالیت‌ها و جنبش‌های تصادفی و بی‌هدف هماهنگ می‌شوند و این در نتیجه رشد ماهیچه‌ها و توانایی کنترل ماهیچه‌ای بوجود می‌آید. رشد ماهیچه‌ها، استخوانها و ساخت‌های عصبی به طفل این امکان را می‌دهد تا از بدن خویش در یک شیوهٔ هماهنگ استفاده نماید. تا زمانیکه این آمادگی طبیعی در طفل بوجود نیاید آموزش برای رشد حرکتی کودک دارای ارزش کم و یا بی ارزش خواهد بود. رشد حرکتی طفل و یا بعبارتی کنترل ماهیچه‌ها از طرف سر به پا می‌باشد. مطابق این اصل کنترل ماهیچه‌ای در ابتدا در ناحیهٔ سر و در انتها در ناحیهٔ پا بوجود می‌آید.

رشد کلامی ــ تکلم یک وسیلهٔ ارتباطی مهم می‌باشد. برای ارتباط با دیگران هر فردی باید واجد دو توانایی متفاوت باشد: یکی توانایی درک آنچه دیگران می‌گویند و دیگر توانایی گفتن آنچه که خود می‌خواهد. ارتباط می‌تواند به اشکال گوناگون از قبیل: نوشتن، صحبت کردن، ایما و اشاره و یا ارائه یک کار هنرمندانه صورت گیرد اما مهمترین وسیلهٔ ارتباطی، صحبت کردن می‌باشد زیرا کمتر از وسایل دیگر احتمال خطا و یا بدفهمی در آن وجود دارد.



۴ ماهگی شیء را می‌بیند ولی نمی‌تواند با آن تماس حاصل کند.



۵ ماهگی با کف دست شیء را به جلو می‌راند.

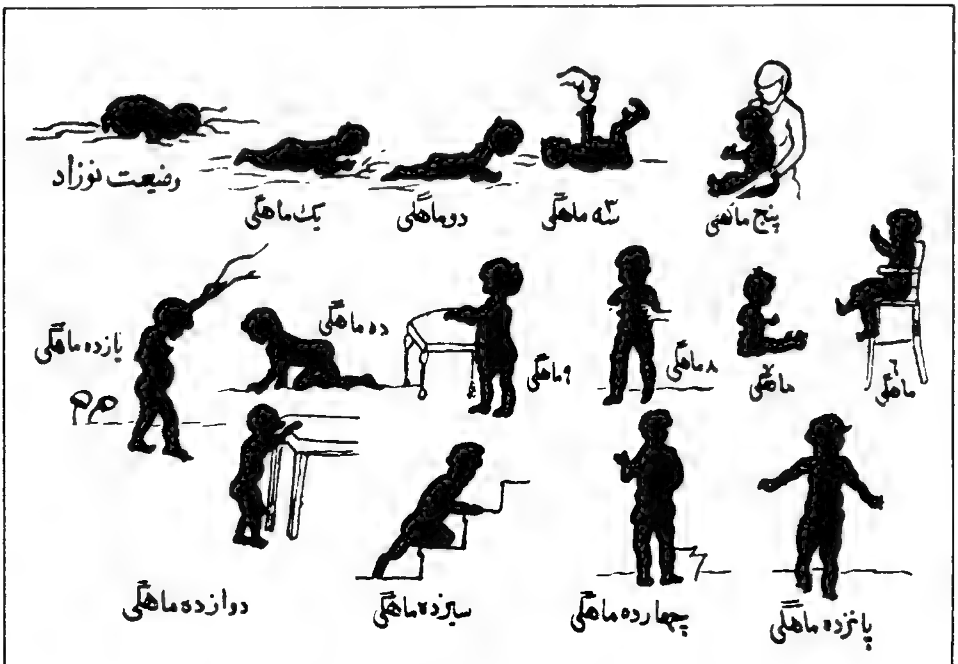


۸ ماهگی می‌تواند در هر دست خود یک شیء را بگیرد.



۹ ماهگی بصورت گازانبری اشیاء را برمی‌دارد.

رشد حرکتی در ناحیه دستان در مرحلهٔ طفولیت



رشد حرکتی در ناحیهٔ دستان و پاها در شکل‌های فوق نشان داده شده است.

هردو جنبهٔ رشد کلامی یعنی توانایی درک آنچه که دیگران می‌گویند و توانایی گفتن آنچه که فرد می‌خواهد امر دشوار و پیچیده‌ای است و اینها بسرعت در کودک بوجود نمی‌آیند و خصوصاً در مرحلهٔ طفولیت تنها پایه و اساس این دو توانایی در کودک شکل می‌گیرند هرچند که توانایی درک در این دوره بیش از توانایی گفتن و صحبت کردن در کودک وجود دارد.(۲)

رشدشناختی ــ زمانیکه کودک زندگی را آغاز می‌کند از محیط پیرامون خود و اشیاءِ موجود در آن درک و معنی مشخصی را بهمراه ندارد. او باید هم به واسطهٔ رشد طبیعی خود و هم بواسطهٔ یادگیری درک و معنی معینی را از آنچه که پیرامون خود مشاهده می‌کند بدست آورد. هر درک و فهم جدید طفل بر اساس درک و فهم قبلی او بدست می‌آید یعنی کودک تجربیات جدید را براساس تجربیات قبلی تعبیر و تفسیر می‌کند. تداعی معانی اشیاء، افراد و موقعیتها با یکدیگر رشد مفاهیم را در کودک باعث می‌شود.

رشد مفاهیم در ذهن اطفال بخوبی از رفتار آنها نیز مشخص می‌شود. مثلاً طفل تشخیص خودش را از افراد و اشیاءِ آشنا با واکنش‌های خوشایند نشان می‌دهد، همانطور که به‌افراد و اشیاء ناآشنا و غریبه با ترس عکس‌العمل نشان می‌دهد، اطفال در ابتدا بیشتر به موقعیتهای کلی پاسخ می‌دهند تا به موقعیتهای جزئی. یعنی زمانی که با یک فرد، یا یک شیء و یا یک موقعیت برخورد می‌کنند آنها را بعنوان یک کل و یا یک چیز مورد نظر قرار می‌دهند.

اولیه‌ترین ادراک طفل، ادراک حسی می‌باشد. آنها از طریق دیدن، گوش کردن، لمس کردن، بو کردن و چشیدن محیط پیرامون خود را درک می‌کنند. همانطور که رشد حرکتی کودک افزایش پیدا می‌کند بر رشدشناختی طفل نیز افزوده می‌شود زیرا اطفال با دسترسی به اشیاء و دستمالی کردن آنها توجه بیشتری به آنها پیدا می‌کنند و معانی بیشتری را کشف می‌کنند. طفل تا شش ماهگی شاید به جهت ترس از محرکهای ناآشنا و جدید از رفتار جستجوگرانه باز داشته می‌شود و خود را کنار می‌کشد اما در پایان یکسالگی طفل شروع به دست‌کاری اشیاء می‌کند و سعی می‌کند از اینطریق معانی اشیاء و محرکهای ناآشنا و تازه را کشف کند. پیاژه در مراحل شناختی خویش نام این مرحله را مرحلهٔ شناخت حسی ــ حرکتی نام نهاده است که از تولد تا ۲ یا ۳ سالگی طول می‌کشد.

در پایان دورهٔ طفولیت و در ابتدای دورهٔ خردسالی اطفال بتدریج توانایی آنرا پیدا می‌کنند که کلمات را با یکدیگر در داخل جملاتی بکار گیرند. جملاتی که معمولاً با «کی»، «چه» و «چرا» شروع می‌شوند در حالیکه آنها بدرستی نمی‌توانند معنی همهٔ آنچه را که گفته می‌شود دریابند و درک و فهم آنها بر مبنای دست‌کاری حسی و حرکتی آنها می‌باشد. زمانی که طفل دو ساله می‌شود او توانایی آنرا پیدا می‌کند که بر اساس تجربیات یکسانی که بین آنها روابطی را مشاهده کرده است، تعمیم‌های ساده را انجام دهد. ولی دانش و تجربه محدود طفل به او اجازه نمی‌دهد که بین

اشیاءِ زنده و بی‌جان فرق بگذارد و بنابراین اطفال در این مرحله بر این باورند که همه چیز زنده است و دارای صفات یک موجود جاندار می‌باشد، و این همان خصوصیتی است که پیاژه به آن «آنیمیسم» یا «جاندار پنداری» کودک نام نهاده است. بسیاری از مفاهیم مهم و مورد نیاز برای زندگی از همان سالهای طفولیت شکل مقدماتی خود را پیدا می‌کنند و بتدریج که رشد اجتماعی و شناختی کودک در مراحل بعدی گسترده‌تر می‌شود، معانی جدیدی به این مفاهیم پایه‌ای و مقدماتی اضافه خواهد شد. بار هیجانی و عاطفی که با همهٔ مفاهیم همراه هستند، عنصر مهمی برای رشد مفاهیم درطول‌سالهای دورهٔ‌طفولیت بشمارمی‌روند. جدول صفحهٔ‌بعد مهمترین‌مفاهیمی که‌رشدآنها از دورهٔ طفولیت آغاز می‌شوند و شکل مقدماتی و پایه‌ای آنها در این دوره ریخته می‌شوند را نشان می‌دهد:

مفهوم فضا: در طول سال دوم زندگی اطفال بندرت اشیائی را که بیش از نیم متر از آنها فاصله داشته باشند را تلاش می‌کنند که بدست آورند و معمولاً جهت تلاش آنها نیز صحیح می‌باشد. **مفهوم وزن:** معمولاً مفاهیم وزن در این دوره ناصحیح و غلط می‌باشند. اطفال در این دوره یک شیءِ کوچک را بعنوان یک شیءِ سبک و یک شیءِ بزرگ را بعنوان یک شیءِ سنگین درک می‌کنند. **مفهوم زمان:** طفل در این دوره هیچگونه درکی از گذشت زمان ندارد ولی اگر از طرف والدین در یک برنامهٔ روزانهٔ نسبتاً سخت و جدی قرار بگیرد وقت صبح را از ظهر و یا از شب می‌شناسد. **مفهوم خود:** در این دوره طفل، «مفهوم خود» را تنها بر اساس جسم خویش می‌شناسد. او از طریق نگاه کردن به تصویر خویش در آینه و یا دست مالیدن به بخش‌های مختلف بدن خود خودش را شناسایی می‌کند. **مفهوم زیبایی:** بین سنین ۶ و ۲۴ ماهگی، پاسخ طفل به رنگهای مختلف شروع می‌شود. آنها بطور مقدماتی در این دوره یاد می‌گیرند که چیزهایی را بعنوان خوب و زیبا و چیزهایی را بعنوان بد و زشت تلقی نمایند.

رشد عاطفی و اجتماعی ــ در خصوصیات عاطفی اطفال تفاوتهای فردی زیادی می‌تواند بین آنها وجود داشته باشد. علت عمدهٔ این تفاوتها نیز در شرایط بدنی و روانی طفل می‌باشد. بعنوان مثال اطفالی که بیشتر گریه می‌کنند تا اینکه لبخند بزنند و یا سایر عواطف ناخوشایند را از خود نشان دهند شاید بیمار باشند و یا در محیطی زندگی می‌کنند که به لحاظ روانی و عاطفی به آنها زیاد توجهی نمی‌شود و یا زیاد مورد تنبیه واقع می‌شوند. در مقابل اطفالی که بیشتر عواطف خوشایند را از خود نشان می‌دهند شاید در شرایط جسمی بهتری قرار دارند و یا در محیطی

زندگی می‌کنند که با تحریکات عاطفی مناسب و خوشایند روبرو می‌باشند. بدیهی است که اگر کودک بیشتر دارای عواطف خوشایند باشد تا عواطف ناخوشایند، سازگاری شخصیتی و اجتماعی مناسبتری را در آینده پیدا خواهد نمود.

پایه‌های اجتماعی شدن کودک در این دوره پی‌ریزی می‌شود: کودکانی که در دورهٔ طفولیت بشدت گریه می‌کنند، بعداً تمایل به پرخاشگری پیدا می‌کنند و یا مشکلات رفتاری دیگری از خود بروز می‌دهند. در مقابل اطفال صمیمی و شاد معمولاً همانطور که بزرگتر می‌شوند سازگاری اجتماعی بهتری را از خود نشان می‌دهند هرچند که شرایط می‌تواند در بعد تغییر نماید ولی بهر حال در دورهٔ طفولیت مبنای رفتار اجتماعی و عاطفی کودک بنیان گذاشته می‌شود.

در این دوره خصوصیات عاطفی زیر را بطور کم و بیش یکسان در همهٔ اطفال می‌توان مشاهده سود:

خشم: محرکهایی که در این دوره باعث خشم طفل می‌شوند عبارتند از: جلوگیری از تلاش کودک برای حرکت، بی‌توجهی به خواسته‌های طفل، اجازه ندادن به طفل که هر کاری که می‌خواهد انجام دهد و... پاسخهای خشم در این دوره بصورت فریاد زدن، گریه کردن، لگد زدن، تکان دادن دستها و زدن هر چیزی که در دسترس باشد می‌باشد. در سال دوم ممکن است اطفال خشم خود را با بالا و پایین پریدن و انداختن خودشان بر روی زمین و حبس کردن نفس نشان دهند.

ترس: محرکهایی که در این دوره باعث ترس می‌شوند عبارتند از: صداهای بلند، افراد و اشیاء و موقعیتهای ناآشنا، اتاقهای تاریک، مکانهای بلند و حیوانات. پاسخهای ترس در این دوره عبارتند از: سعی در کناره‌گیری از محرکهای تهیه‌کننده، ناله کردن، گریه کردن، نگهداشتن موقتی تنفس و بیحرکت ماندن.

کنجکاوی: هر چیز تازه و یا غیر عادی می‌تواند عاملی برای کنجکاوی طفل بشمار رود مگر آنکه تازگی آن، آنقدر زیاد باشد که باعث ترس شود. همانطور که ترس دورهٔ طفولیت کاهش پیدا می‌کند، کنجکاوی طفل افزایش پیدا می‌کند.

لذت: اگر کودک در این دوره به لحاظ جسمانی در وضع مناسبی باشد احساس خوشی و لذت به کودک دست می‌دهد و در غیر اینصورت عکس این مسئله اتفاق خواهد افتاد. اطفال در این دوره خوشی و لذت خویش را بوسیلهٔ لبخند زدن، خندیدن، حرکت دادن دستها و پاها و یا حرکتهای بدنی دیگر نشان می‌دهند.

محبت: هر کسی که با طفل بازی کند و یا نیازهای بدنی آنها را تأمین کند یا به آنها محبت نشان دهد، محرکی برای مهر و محبت طفل بشمار می‌رود. اطفال محبت خویش را از طریق بغل کردن، نوازش کردن و بوسیدن آن چیز و یا فرد مورد علاقه نشان می‌دهند.

بازی ـــ در کلیهٔ مراحل رشد و ازجمله مـرحلهٔ طفـولیت، بـازی سهـم عمده‌ای را در رشد کودک ایفا می‌کند. مهمترین فایدهٔ بازی در مرحلهٔ طفولیت این است که طفل از طریق بـازی غرق در لذت و شادی می‌شود. جائیکه فرصتی برای بازی نباشد و وسیله‌ای کودک را تحریک نـنماید، حوصلهٔ طفل بزودی سر می‌رود و وقت خود را بیشتر به گریه کردن صرف می‌کند.

همانطور که برونر گفته است «بازی یک کار جدی است، از طریق بازی فرصتهای بسیاری برای یادگیری بوجود می‌آید که در این میان دو چیز اهمیت بیشتری دارد: یکی حل مسئله و دیگری خلاقیت. بدون بازی پایه‌ها و شالوده‌های خلاقیت و حل مسئله پی‌ریزی نمی‌شود.»

از اهمیت‌های دیگر بازی در این مرحله، اطلاعاتی است که از طریق بازی به اطفال دربـارهٔ محیط پیرامون به آنها داده می‌شود. از طریق بازی نوزاد و طفل دربـارهٔ دنـیای انسانـی و دنـیای اشیاء پیرامون خود چیزهایی را یاد می‌گیرد.

اگر طفلی در این مرحله بتواند از طریق بازی خود را سرگرم نماید و به نوعی خودکفایی در بازی دست یابد، این مسئله باعث می‌شود که در طفل اعتماد بنفس بیشتری بـوجود آیـد و ایـن بـه کودکان کمک می‌کند تا در مراحل بعدی زندگی از عهدهٔ مسائلی که با آنها روبرو می‌شوند بخوبی برآیند.

بازی در این مرحله از ویژگیهای معینی برخوردار است که آنرا از بازی کودکان در مراحل دیگر متمایز میسازد:

۱ ـــ در بازی دورهٔ طفولیت هیچ قاعده و قانونی وجود ندارد. بنابراین بازیها در ایـن دوره حالت آزاد و خودبخودی پیدا می‌کنند و اطفال برای اینکه چگونه و چه وقت بازی کنند، هیچ مقدمه و قید و شرطی را ندارند.

۲ ـــ در سراسر دورهٔ طفولیت بازی بیشتر فردی است تا اجتماعی. حتی زمـانیکه طفـل بـا مادر خود بازی می‌کند، در حقیقت این مادر است که دارد با طفل بازی می‌کند و مـادر بـعنوان یک بازیگر بحساب می‌آید. هنگامیکه اطفال و کودکان در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند تعامل و همکاری کمی بین آنها وجود دارد. در این حالت یا کودکان تماشاگر بازی یکدیگر مـی‌شونـد و یـا هر طفلی بدون توجه به دیگری مشغول بازی با خودش می‌شود.

۳ ـــ از آنجائیکه بازی بستگی به حرکت بـدنی و رشد ذهنی دارد، بـنابراین همانـطور کـه حرکت بدنی و رشد ذهنی طفل بیشتر می‌شود، انواع بازیها متنوعتر و پیچیده‌تر می‌شونـد. هر چند که بطور کلی در این مرحله بازی اطفال از تنوع کم و تکرار زیاد برخوردار است زیـرا هنوز طفـل از مهارتهای زیادی برخوردار نیست.

۴ ـــ در این دوره اسباب بازیها و سایر وسایل بازی مانند آنها، نسبت بـه دوره‌های دیگر از اهمیت کمتری برخوردار است. در این دوره طفل با هر شیء که کنجکاوی و کاوش او را تـحریک

نماید به بازی مشغول می‌شود و لزوماً اسباب‌بازیهای متداول او را به خود مشغول نمی‌دارند.

انواع بازی در مرحلهٔ طفولیت: بطور کلی برای بازی اطفال در این دوره می‌توان الگوهای یکسان و مشخصی را پیش‌بینی نمود. بعنوان مثال اطفال شش ماهه در یک زمان تنها با یک شیء بازی می‌کنند. در ۹ ماهگی، اطفال در بازیهایشان دو شیء جدا را به هم ربط می‌دهند و علاقه دارند که اشیاء را به یکدیگر شبیه کنند و در دو سالگی در بازیهایشان حالت تقلیدی را نشان می‌دهند. صرفنظر از تفاوتهای فردی و محیطی که در اطفال دیده می‌شود انواع بازیهای زیر را بطور متداول در میان اطفال می‌توان مشاهده نمود:

بازی حسی حرکتی: این نوع بازی اولیه‌ترین شکل بازی است و چیزهایی از قبیل لگدزدن، بالا پریدن، وول‌خوردن، حرکت دادن انگشتان دست و پا، بالا رفتن، ادای اصوات نامفهوم و غلتیدن را شامل می‌شود.

بازی اکتشافی: همانطور که هماهنگی بین کف دست و بازو رشد پیدا می‌کند، اطفال شروع به معاینه و جستجو در بدنهای خود می‌کنند: موهای خود را می‌کشند، انگشتانشان را می‌مکند، انگشتان خود را در نافهایشان فرو می‌کنند. اسباب‌بازیهایشان را تکان می‌دهند، پرت می‌کنند، با سر و صدا آنها را بهم مربوط می‌کنند و آنها را می‌کشند.

بازی تقلیدی: اطفال در طول سال دوم زندگی سعی در تقلید اعمال کسانی می‌کنند که در پیرامون آنها زندگی می‌کنند و اعمالی مانند مجله خواندن، جاروکردن، نوشتن و ... را مانند آنها تقلید می‌کنند.

بازیهای تفریحی: دراین دوره اطفال بازیهای سنتی نظیر «چشمک زدن» و «دالی‌کردن» را یاد می‌گیرند. معمولاً این قبیل بازیها با اعضای اصلی خانواده (والدین، خواهران و برادران و پدربزرگ و مادربزرگ) انجام می‌شود. اکثر اطفال از اینکه با آنها صحبت شود و یا چیزی را برای آنها بخوانند لذت می‌برند و نگاه‌کردن به عکسها نوعی تفریح و سرگرمی برای طفل در این دوره محسوب می‌شود.

رشد اخلاق در دورهٔ طفولیت

در این دوره اطفال هنوز به میزانی برای ارزشها دست پیدا نکرده‌اند و بنابراین میزانهای اخلاقی هنوز در این دوره برای کودک معنای خود را پیدا نکرده است. در پایان این دوره است که بتدریج قوانین اخلاقی و ضرورت هماهنگ شدن با این قوانین برای کودک معنای خود را پیدا می‌کند و آنها از والدینشان و در مراحل بعدی از معلمان و همبازیهای خود یاد می‌گیرند که چگونه به شیوهٔ اخلاقی رفتار کنند زیرا یادگیری رفتار اخلاقی یک فرایند طولانی و تدریجی است، ولی در عین حال باید گفت که اساس و پایه‌های رفتار اخلاقی در دورهٔ طفولیت بنا گذاشته می‌شود.

اطفال بدلیل توانایی ذهنی محدود خود، درستی و یا نادرستی یک عمل را بر حسب لذت یا دردی که برای آنها بهمراه می‌آورد تعبیر و تفسیر می‌کنند. بعبارتی آنها در این مرحله خوبی و بدی عمل را برحسب آنکه چه اثرات خوب و یا بدی بر دیگران گذاشته است درنمی‌یابند. آنها زمانی که چیزهای متعلق بدیگران را برمی‌دارند هیچگونه احساس ناراحتی نمی‌کنند زیرا هنوز حقوق دیگران برای آنها مفهومی پیدا نکرده است. کودک در این دوره در مرحله‌ای از رشد اخلاقی قرار دارد که پیاژه نام آنرا «اخلاق ناپیروی» نام نهاده است. البته بعقیدهٔ پیاژه این مرحله تا سنین ۷ الی ۸ سالگی طول می‌کشد.

نقش انضباط در دورهٔ طفولیت ـ هدف عمدهٔ انضباط این است که به کودکان آموزش دهد که چه چیزهایی درست و چه چیزهایی غلط می‌باشند. انضباط در ابتدا از طریق کنترل خارجی و سپس از طریق کنترل درونی برقرار می‌شود. کنترل خارجی از طرف والدین و محیط صورت می‌گیرد و کنترل درونی از طرف خود فرد صورت می‌گیرد. در سراسر دورهٔ طفولیت انضباط طفل از طریق کنترل خارجی باید صورت گیرد تا بعداً بتدریج آنها بتوانند مسئولیت اعمال خویش را تا حدودی بر عهده بگیرند و انضباط را از طریق کنترل فردی اعمال کنند. در این دوره باید از طرف والدین و محیط پیرامون طفل بگونه‌ای رفتار شود که اعمالی که غلط و ناصحیح هستند صرفنظر از اینکه چه کسی آنرا انجام داده است همیشه و در همهٔ زمانها غلط محسوب شوند که در غیر اینصورت اطفال ممکن است دچار آشفتگی شوند.

در دورهٔ طفولیت از طریق رفتار اطرافیان باید چیزهای درست و غلط به کودک نشان داده شود. البته این امری نیست که بسادگی و دفعی انجام شود. بنابراین در این دوره باید با حوصله و صبر بسیار به اطفال آموزش داده شود که درست چیست و غلط چیست و این کار باید بیشتر بر تشویق مبتنی باشد تا بر تنبیه، یعنی زمانیکه کودک کار درستی انجام داد او را تشویق و تأیید کنیم تا اینکه مرتب درصدد آن باشیم که تا کودک کار غلطی انجام داد او را تنبیه کنیم. تنبیه زیاد در این دوره طفل را غیرفعال و غیرکنجکاو می‌سازد و زمینه را برای بسیاری از مشکلات رفتاری در آینده آماده می‌سازد.

بسیاری از والدین چنین تصور می‌کنند که اطفال معنای کلمات تشویقی و تمجیدی را نمی‌فهمند و لذا کودکان خود را از گفتن این کلمات محروم می‌سازند در حالیکه اطفال بخوبی واکنش‌های خوشایند را از واکنش‌های ناخوشایند پدر و مادر تشخیص می‌دهند و از آنها تأثیر مثبت و یا منفی می‌پذیرند.

۳ ــ مرحلهٔ خردسالی Early Childhood

دورهٔ خردسالی یک دورهٔ نسبتاً طولانی است که در طی آن کودک باید بطور نسبی استقلال

خود را از دیگران بدست آورد. این دوره از زمانی شروع می‌شود که کودک از حالت وابستگی دورهٔ طفولیت خود بطور نسبی خارج شود (پایان سن ۲ سالگی) و در زمانی بپایان می‌رسد که کودک به سن ۶ و ۷ سالگی برسد یعنی زمانی که پا به مدرسه می‌گذارد و وارد کلاس اول می‌شود. البته معمولاً سنین بین ۷ تا ۱۱ سالگی نیز با این دوره دارای مشابهت‌هایی می‌باشد و اغلب به این دو دوره، دورهٔ کودکی اطلاق می‌شود ولی دورهٔ ۷ تا ۱۱ سالگی دارای ویژگیهای مجزایی می‌باشد و شاید مهمتر از همه ورود کودک به مدرسه باشد زیرا با ورود کودک به مدرسه انتظارات و فشارهای اجتماعی بیشتری بر او تحمیل می‌شود و از او توقعاتی انتظار می‌رود که در دورهٔ قبل‌از دبستان از کودک انتظار نمی‌رفت.

دورهٔ خردسالی ممکن است از نظر والدین معمولاً بعنوان سنین پر دردسر و زحمت درنظر گرفته شود. زیرا در این دوره کودکان از وابستگی‌های دورهٔ طفولیت خود نسبت به والدین بطور نسبی رهایی یافته‌اند و تا حدودی در صدد کسب استقلال می‌باشند و تقاضای انجام کارها را بطور مستقل می‌نمایند هرچند که هنوز برای انجام آن کارها توانایی کافی ندارند و با موفقیت چندانی روبرو نمی‌شوند. بنابراین در این دوره شاید چنین بنظر آید که کودکان دارای مشکلات رفتاری زیادی می‌باشند و ممکن است والدین از این مسئله شکایت زیادی داشته باشند. همچنین در این دوره مواظبت‌های بدنی از کودک نیز جزو مشکلات والدین بشمار می‌رود زیرا کودکان خردسال (خصوصاً پسران) مرتب در حال فعالیت و جست‌وخیز می‌باشند و ممکن است برای آنها هرلحظه حادثه‌ای پیش آید که به جسم آنها آسیب بزند.

در این دوره همچنین والدین اهمیت زیادی برای اسباب‌بازی قائل می‌شوند. مطالعات نشان داده است که بازی با اسباب‌بازی در این دوره به اوج خود می‌رسد و با ورود کودک به مدرسه کاهش پیدا می‌کند زیرا با ورود به مدرسه بازیهای تفریحی و ورزشی جایگزین بازی با اسباب‌بازی می‌شوند هرچند که علاقه به اسباب‌بازی حتی تا اوایل سنین نوجوانی نیز ادامه پیدا می‌کند.

دورهٔ خردسالی از نظر مربیان و معلمان سالهای آمادگی کودک برای ورود به دبستان بشمار می‌رود. سالهایی که از کودک نباید چنین توقعی داشت که فعالیت رسمی آموزشی خود را شروع کند ولی بطور غیررسمی و مقدماتی با آن آشنایی پیدا کند.

دورهٔ خردسالی از نظر روانشناسان نامهای مختلفی به خود می‌گیرد:

ــ **دورهٔ خردسالی دورهٔ کنجکاوی است**؛ زیرا کودک خردسال سعی زیادی می‌کند تا محیط پیرامون خود را بشناسد اینکه افراد و اشیاء پیرامون آنها چه هستند، چگونه کار می‌کنند، چگونه احساس می‌کنند و چگونه می‌تواند با آنها ارتباط برقرار کند. یکی از راههای معمول برای کنجکاوی و شناخت محیط برای کودکان سؤال کردن می‌باشد. بنابراین می‌توان این دوره را

بعنوان دورهٔ سؤال و پرسش نیز نامید.

ــ دورهٔ خردسالی دورهٔ تقلید می‌باشد؛ در این دوره کودک خردسال بیش از هر دورهٔ دیگری از گفتار و کردار دیگران تقلید می‌نماید. هرچند که در عین حال کودکان خصوصاً در بازیهایشان ابتکارات و خلاقیت‌هایی را نشان می‌دهند. از اینرو نام دیگری که روانشناسان بر این دوره می‌گذارند، دورهٔ بازیهای خلاق می‌باشد.

خصوصیات مهم رشد در دورهٔ خردسالی

هنگامیکه دورهٔ طفولیت بپایان می‌رسد؛ کودک بطور طبیعی راه رفتن را یادگرفته است، به خوردن غذاهای سفت عادت کرده است، تا حدودی به کنترل دفع و ادرار خود فائق آمده است (هرچند که برای رشد کامل آن به یکی دو سال دیگر وقت نیاز دارد)، کلمات و جملات ساده‌ای را بیان می‌کند و معنی فرمانها و جملات سادهٔ دیگران را می‌فهمد. هر چند که در همهٔ این اعمال کودک به پختگی و تکمیل آنها نیازمند است. بنابراین می‌توان گفت که در دورهٔ خردسالی یکی از وظایف مهم رشد تکمیل و به پختگی رساندن وظایف رشد در مرحلهٔ طفولیت می‌باشد.

در دورهٔ خردسالی همچنین باید پایه‌ها و شالوده‌های وجدان اخلاقی در کودک پی‌ریزی شود تا براساس آن کودک خوب و بد را از هم تشخیص دهد چیزی که در مرحلهٔ طفولیت امکان آن چندان وجود نداشت. یکی دیگر از وظایف مهم رشد در این دوره یادگیری ایجاد ارتباط عاطفی با والدین، خواهران و برادران و سایرین می‌باشد. در مرحلهٔ طفولیت روابط عاطفی بر مبنای وابستگی به دیگران و خصوصاً محدود به مادر بوده است. در این دوره کودک خردسال باید یاد بگیرد که اولاً روابط عاطفی خود را گسترده‌تر نماید و ثانیاً این روابط را دو طرفه نماید یعنی همانگونه که از دیگران محبت دریافت می‌کند به آنها محبت نیز بنماید. بطور کلی در این دوره کودک باید یاد بگیرد که از حالت خود مرکزی بیرون آید و دیگران را نیز موردتوجه قرار دهد. مهمترین خصوصیات رشد در این دوره عبارتند از:

رشد جسمانی ــ رشد جسمانی در این دوره در مقایسه با دورهٔ طفولیت از سرعت رشد کمتری برخوردار است. مهمترین خصوصیات رشد جسمانی کودک در این دوره در جدول صفحهٔ بعد آمده است:

البته باید توجه داشت که در بین کودکان تفاوتهای فردی زیادی ممکن است به چشم بخورد. خصوصاً دختران در مقایسه با پسران سال به سال در این دوره از پیشرفت قابل‌ملاحظه‌ای برخوردار می‌شوند و جلوتر می‌افتند (مانند استخوان‌سازی یا افتادن دندانهای شیری). در این دوره کودک به غذاهای بزرگسالان عادت پیدا می‌کند و دیگر لازم نیست که برای کودک غذای مخصوص درست شود. ولی اشتهای کودکان در این دوره مانند دورهٔ طفولیت نیست زیرا از

یکطرف آهنگ رشد جسمانی آنها نسبت به دورهٔ قبل آهسته‌تر می‌شود و از طرف دیگر سلیقه‌ها و تمایلات کودک نیز بکار می‌افتد و بین غذاها فرق می‌گذارد و به آنها تمایلات خوب و بد نشان می‌دهد. در این دوره خواب کودکان در عین آنکه ممکن است باهم متفاوت باشد ولی یک کودک ۳ ساله از ۲۴ ساعت تقریباً نیمی از آن را می‌خوابد و با افزایش هر سال به سن او بطور متوسط حدود ۱/۵ الی ۲ ساعت از خواب او کم می‌شود.

همچنین در این دوره کنترل ادرار بخوبی برقرار می‌شود و در سن ۳ الی ۴ سالگی کنترل ادرار حتی در هنگام شب نیز باید بوجود آمده باشد. و در پایان این دوره حتی در هنگام خستگی و تنش‌های عاطفی نیز این کنترل بخوبی وجود دارد.

رشد حرکتی ــ دورهٔ خردسالی دورهٔ بسیار مناسبی برای رشد حرکتی کودک می‌باشد. دلایل بسیاری برای این امر وجود دارد:

اولاً کودکان خردسال از تکرار یک عمل و فعالیت لذت می‌برند و از تکرار هیچگاه خسته نمی‌شوند و بنابراین موقعیت خوبی برای یادگیری یک عمل و یا فعالیت فراهم می‌شود.

ثانیاً کودکان خردسال ماجراجو و کنجکاو هستند و به دلیل ترس و یا مسخرهٔ همسالان خود از فعالیتها عقب‌نشینی نمی‌کنند خصوصیتی که در کودکان بزرگتر (۷ تا ۱۱ سالگی) زیاد وجود دارد.

ثالثاً کودکان خردسال بدلیل انعطاف بدنی زیاد بآسانی و بسرعت یاد می‌گیرند و خصوصاً آنکه چون از مهارتهای قبلی کمتری برخوردار هستند بنابراین در یادگیری مهارتهای جدید با تداخل یادگیری کمتری روبرو می‌شوند.

بنابراین، این دوره بهترین زمان برای آموزش مهارتهای حرکتی می‌باشد زمانی که کودک، هم به لحاظ جسمانی و هم به لحاظ عاطفی آمادگی کافی برای این امر دارد. اینکه کودکان در این دوره چه مهارتهای حرکتی و چگونه یاد می‌گیرند از یکطرف به آمادگی طبیعی خود کودکان بستگی دارد که ممکن است تفاوتهای فردی زیادی در این مورد دیده شود و از یکطرف به فرصتهای یادگیری که از طرف محیط داده می‌شود بستگی دارد.

انواع مهارتهای حرکتی کودکان را در دو دسته می‌توان تقسیم‌بندی نمود:

۱ ــ **مهارتهای دستی**: بیشترین پیشرفت در مهارتهای مربوط به لباس پوشیدن بین سنین ۱/۵ تا ۳/۵ سالگی پیدا می‌شود. شانه‌زدن به مو و حمام کردن مهارتهایی هستند که بسادگی در دورهٔ خردسالی بدست می‌آیند. در زمانی که کودکان به ۵ سالگی می‌رسند باید قادر باشند که به تنهایی حمام کنند و به تنهایی لباس بپوشند.

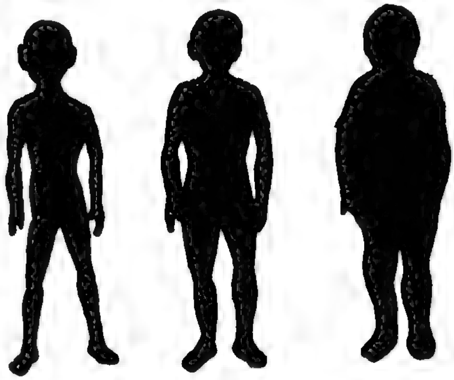
در بین سنین ۵ و ۶ سالگی اکثر کودکان بخوبی می‌توانند توپ را پرتاب کنند و بگیرند، از قیچی استفاده کنند، با خاک و گل چیزی درست کنند، خیاطی کنند، با استفاده از گچ، مداد و قلم

قد: افزایش سالانهٔ قد بطور متوسط حدود ۸ سانتی‌متر است. در سن ۶ سالگی یک کودک بطور متوسط ۱۲۵ سانتی‌متر قد دارد.

وزن: افزایش سالانهٔ وزن بطور متوسط ۱/۴۰۰ کیلوگرم تا ۲/۳۰۰ کیلوگرم می‌باشد. یک کودک در سن ۶ سالگی باید تقریباً ۷ برابر زمانی که متولد شده وزن داشته باشد. در این سن یک دختر بطور متوسط ۲۲ کیلو و یک پسر بطور متوسط ۲۲/۵ کیلو وزن دارد.

تناسب بدنی: تناسب بدنی در این دوره با آنچه که در دورهٔ طفولیت وجود داشت تفاوت بسیاری می‌کند. خصوصیات صورت همانطور کوچک باقی می‌مانند ولی در تنه یک افزایش تدریجی دیده می‌شود.

ساختمان بدن: تفاوتهای اطفال در ساختمان بدنی از همان ابتدای دورهٔ خردسالی تا حدودی مشخص است. برخی از کودکان خردسال دارای ساختمان بدنی آندومورف (چاق) هستند برخی دارای ساختمان بدنی مزومورف (درشت و تنومند) هستند و برخی نیز دارای ساختمان بدنی اکتومورف (نسبتاً لاغر) هستند.



استخوانها و ماهیچه‌ها: کودکان در این دوره براساس قوانین جهت رشد (از سر به پا و از مرکز به پیرامون) دارای استخوان می‌شوند. و ماهیچه‌ها نیز بزرگتر و سنگین‌تر می‌شوند.

دندانها: در ابتدای دورهٔ خردسالی، چهار دندان باقیمانده از دندانهای شیری یعنی دندانهای آسیاب عقبی درمی‌آیند. از ۵ سالگی ببعد دندانهای شیری شروع به افتادن می‌کنند و جای خود را به دندانهای دائمی می‌دهند. در هنگام افتادن نیز ابتدا دندانهای وسطی جلو می‌افتند همانطور که در ابتدا آنها بیرون آمده بودند. زمانیکه دورهٔ خردسالی بپایان رسد (۷ سالگی)، کودک معمولاً دارای یک یا دو دندان دائمی در جلو است و همچنین برخی از دندانهای او نیز افتاده است که بعداً جای آنها دندانهای دائمی بیرون خواهند آمد.

می‌توانند تصویرهای رنگی بکشند و یا عکس‌ها و تصاویر کشیده شده را رنگی کنند و شکل یک

آدم قابل تشخیصی را بکشند.[1]

مهارت راست‌دستی یا چپ‌دستی - یکی از مهارتهای دستی مهم در این دوره تعیین مهارت راست‌دستی یا چپ‌دستی برای کودک می‌باشد. مطالعات زیادی وجود دارد که نشان می‌دهند راست‌دستی یا چپ‌دستی بین سنین ۳ تا ۶ سالگی برای کودک بوجود می‌آیند هرچند که گرایش به استفاده از یک دست از سنین قبل نیز آغاز شده است. بنابراین در این سنین پدران و مادران و یا مؤسسات آموزشی قبل از دبستان می‌توانند بیشترین دخالت خود را در مهارت دستی اعمال کنند هرچند که سالهای بعد نیز امکان این تغییر وجود دارد.

البته آنچه که باید به آن توجه شود اینست که چپ‌دستی خود بعنوان یک مسئله و اشکال نمی‌تواند مطرح شود ولی از آنجا که اکثر افراد راست‌دست هستند، پدیده چپ‌دستی ممکنست بعنوان یک چیز غیرعادی بنظر آید. بنابراین چپ‌دستی نشان‌دهنده هیچ عارضه و مشکلی در وجود فرد یا کودک نمی‌باشد. معلمان آگاه در هنگام ورود کودکان به مدرسه می‌توانند از این حیث اقدامات مؤثری انجام دهند. اولاً می‌توانند این مسئله را نه بعنوان یک خصوصیت منفی بلکه یک ویژگی اختصاصی برای آنها در نظر آورند و ثانیاً می‌توانند به نحوی عمل کنند که کودکان از هر دو دست خود در کارها استفاده نمایند و بعبارتی صاحب دو دست راست شوند. البته باید در این رابطه توجه داشته باشند که سعی نشود مهارتهای قبلی کودک با دست چپ تغییر داده شود بلکه اهتمام آنها باید بیشتر براین امر باشد که مهارتهای جدید را آنها با دست راست یاد بگیرند.

۲ ــ مهارتهای پایی: با توجه به اینکه کودک در مرحلهٔ طفولیت راه رفتن را یاد گرفته است، در این دوره توجه او به فعالیتهای حرکتی دیگری با استفاده از پاها معطوف می‌شود. کودک خردسال در ۵ و ۶ سالگی یاد می‌گیرد که لی‌لی کند، جست‌وخیز کند، بدود و بپرد. بین سنین ۳ و ۴ سالگی او یاد می‌گیرد که سه‌چرخه‌سواری کند.

رشد کلامی ــ در هنگامی که کودکان ۲ ساله می‌شوند، اغلب وسایل ارتباطی پیش از تکلم که برای دورهٔ طفولیت مفید بودند از بین می‌روند، کودکان خردسال دیگر از اصوات نامفهوم برای صحبت کردن استفاده نمی‌کنند، گریهٔ آنها بمیزان زیادی کاهش پیدا می‌کند، از ایما و اشاره بعنوان یک وسیلهٔ تکمیلی برای صحبت کردن استفاده می‌کنند نه بعنوان جانشینی برای صحبت کردن. در این دوره کودک انگیزه شدیدی برای صحبت کردن دارد زیرا اولاً تکلّم یک وسیلهٔ ضروری برای

---

۱ ــ امروزه در خصوص نقاشی کودکان مطالعات بسیاری صورت گرفته و برای آن اهمیت زیادی قائل شده‌اند تا جایی که از نقاشی کودکان خصوصیات شناختی و عاطفی کودکان را مورد تشخیص قرار می‌دهند. مشهورترین تست نقاشی کودکان، تست آدمک (گودایناف) می‌باشد. در این آزمون از کودک خواسته می‌شود تا شکل یک آدم را به هر نحو که او می‌خواهد بکشد. سپس براساس اجزاء و خصوصیاتی که برای آن آدم رسم کرده است به کودک نمرهٔ هوشی می‌دهند. این آزمون برای کودکان ۳ تا ۱۱ ساله بکار می‌رود.

اجتماعی شدن او بشمار می‌رود. کودکانی که بسادگی می‌توانند با سایر همسالان و بزرگسالان خود ارتباط کلامی برقرار کنند، از تماسهای اجتماعی بهتری برخوردار می‌شوند و آمادگی بیشتری برای پذیرش اجتماعی دارند. ثانیاً تکلّم یک وسیله ضروری برای کسب استقلال می‌باشد. کودک هرچه بتواند بیشتر و بهترصحبت کند خواسته‌های خویش را بهتر می‌تواند برآورده سازد.

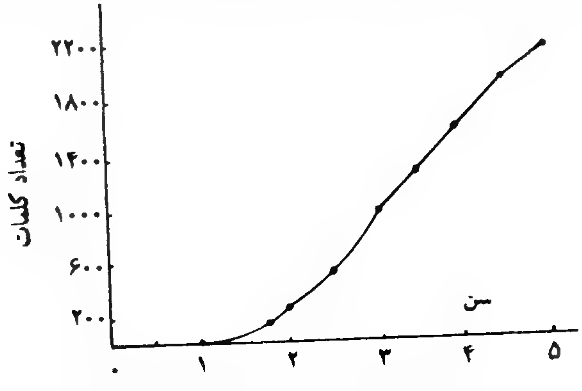
همانطور که قبلاً گفته شد، کودک در این دوره مانند مرحلهٔ طفولیت برای پیشرفت ارتباط کلامی خود باید دو کار مهم انجام دهد: اولاً باید توانایی خود را برای درک آنچه که دیگران می‌گویند توسعه دهد و ثانیاً باید صحبت و تکلم خویش را برای آنچه که خود می‌خواهد بگوید توسعه و پیشرفت دهد.

توانایی درک صحبت دیگران: همانطور که قبلاً گفته شد کودک برای ارتباط کلامی با دیگران ابتدا باید آنچه را که دیگران می‌گویند بفهمد. اگر کودک در این مورد با شکست روبرو شود ممکن است رشد اجتماعی او به خطر افتد. کودکان دوزبانه که زبان مادریشان با زبان همبازیهایشان در محیط همسایگی و یا مدرسه متفاوت است از این حیث ممکن است با مشکلاتی روبرو شوند و همین مسئله ممکن است باعث انزواطلبی اجتماعی آنها گردد.

برای توانایی درک صحبت دیگران، کودک باید به صحبت دیگران خوب گوش فرا دهد. گوش کردن به رادیو و تلویزیون برای این مسئله می‌تواند محرک و تشویق‌کنندهٔ خوبی باشد. همچنین اگر افراد بزرگسال پیرامون کودک قدری آهسته‌تر با کودکان خردسال صحبت کنند و یا در هنگام صحبت از کلماتی استفاده کنند که قابل فهم برای آنان باشد شنیدن را برای کودکان آسانتر و راحت‌تر می‌سازند و او را به شنیدن تشویق می‌کنند. برعکس اگر در هنگام صحبت با کودکان خردسال بسرعت صحبت کنند و یا از کلمات ناآشنا و جملات پیچیده استفاده نمایند کودکان را دچار سردرگمی و آشفتگی می‌نمایند و آنها را شنونده‌های خوبی تربیت نخواهند کرد.

توانایی تکلم و صحبت با دیگران: در این دوره این توانایی با سرعت بسیار زیادی افزایش پیدا می‌کند. توانایی تکلم شامل تواناییهای زیر می‌باشد:

— <u>ساختن خزانهٔ لغات</u>: در این دوره کودک از یکطرف کلمات جدیدی را بسرعت یاد می‌گیرد و از طرف دیگر برای کلمات قدیمی نیز معانی جدیدی پیدا می‌کند. و بدین ترتیب بسرعت برخزانه لغات او افزوده می‌شود. شکل زیرچگونگی رشد خزانهٔ لغات را در این دوره نشان می‌دهد.



ـ تلفظ کلمات: برای کودکان خردسال ادای صداهای معینی مانند حروف بی‌صدا و یا ترکیب این صداها امر دشواری است. گوش کردن به رادیو و تلویزیون برای ادای تلفظ صحیح کلمات می‌تواند راه خوبی باشد.

ـ ساختن جملات: جملات ۳ یا ۴ کلمه‌ای بین سنین ۲ و ۳ سالگی مورد استفاده قرار می‌گیرند ولی بسیاری از این جملات فاقد فعل و فاقد حروف اضافه و ربط می‌باشند. بعد از ۳ سالگی است که طول جملات بیشتر می‌شوند و بصورت کامل نیز ساخته می‌شوند.

امروزه با توجه به پیشرفت وسایل ارتباط جمعی نظیر رادیو و تلویزیون و مؤسسات آموزشی قبل از دبستان، تکلم کودکان خردسال بهتر از کودکان نسل‌های گذشته می‌باشد. خصوصاً آنکه امروزه والدین وقت بیشتری برای صحبت با کودکان خود صرف می‌کنند و به آنها مجال و فرصت بیشتری برای حرف زدن می‌دهند.

دورهٔ خردسالی بعنوان دورهٔ پرگویی و دورهٔ صحبت زیاد مشهور است زیرا کودک همینکه قادر شود به آسانی صحبت کند و صحبت کردن مانند بزرگسالان را یاد بگیرد پیوسته این وسیلهٔ ارتباطی خوب را به کار می‌گیرد و نیازهای گوناگون خویش را با آن برطرف می‌سازد. محتوای صحبت کودکان خردسال بیشتر دربارهٔ خودشان می‌باشد. نزدیک به انتهای دورهٔ خردسالی تکلم اجتماعی شروع می‌شود یعنی کودکان یاد می‌گیرند همانطور که دربارهٔ خودشان صحبت می‌کنند دربارهٔ دیگران نیز صحبت کنند. هر چند که صحبت از دیگران نیز هنوز به شکل انتقاد و شکایت از آنها می‌باشد.

رشد شناختی ـ با افزایش توانائیهای کودکان برای صحبت کردن، سؤال کردن و استدلال کردن و دیدن روابط و با افزایش توانایی آنها در جستجو کردن محیط پیرامون خود، فهم و درک کودکان خردسال از افراد و اشیاء و موقعیتها بسرعت افزوده می‌شود. در این دوره کودکان خردسال به جزئیاتی در افراد و اشیاء و موقعیتها توجه می‌کنند که قبلاً از توجه آنها دور بود.

در این دوره سؤال کردن وسیلهٔ بسیار خوبی برای رشد شناختی کودکان می‌باشد. بعقیده پیاژه سؤالهای کودکان منطق فرایندهای فکری آنها را مشخص می‌سازد. بعقیده او سؤالات کودکان در این دوره بیشتر پیرامون حوادث و تجربیات بدنی است و توجه به جنبه‌های ذهنی و روانی در دورهٔ بعد (۷ تا ۱۱ سالگی) آغاز می‌شود. در این مرحله که پیاژه نام آنرا مرحلهٔ قبل از عملیات عینی نام نهاده است مفاهیم کودکان اختصاصی‌تر و معنی‌دارتر می‌شوند. مهمترین مفاهیم کودکان از امور مختلف در این دوره بشرح زیر می‌باشد:

ـ مفهوم زنده بودن: کودک در این مرحله چنین می‌پندارد که هرچه می‌جنبد و یا حرکت می‌کند جاندار است. این همان مفهومی است که پیاژه به آن نام جاندارپنداری یا آنیمیسم (Animism) نهاده است. مثلاً کودک چنین تصور می‌کند که ابرها، موجوداتی زنده‌اند چون حرکت

می‌کنند یا باد که حرکت می‌کند موجودی زنده است. ممکن است بعقیده کودک ماه دارای حرکت و هوش زیاد باشد زیرا که می‌تواند هنگام گردش یا راهپیمایی ما را همراهی کند و هنگامیکه به خانه برمی‌گردیم با ما به خانه باز می‌گردد.

ــ **مفهوم مرگ:** کودکان خردسال ممکن است به هرچیزی که از نزد آنها برود مفهوم مرگ را اطلاق کنند هر چندکه آنها ازحقیقت مفهوم مرگ تا پایان دورهٔ خردسالی چیزی نمی‌توانند دریابند.

ــ **مفهوم فضا:** کودک چهارساله می‌تواند فاصله‌های کوتاه را بخوبی تشخیص دهد اما توانایی تشخیص فاصله‌های دور را مگر در دورهٔ دبستان پیدا نمی‌کند. کودکان در سنین ۴ و ۵ سالگی با کمک اشاره‌هایی که برای آنها قابل فهم باشد توانایی تشخیص طرف چپ و راست را می‌توانند پیدا کنند.

ــ **مفهوم وزن:** در این دوره کودک وزن چیزها را براساس اندازهٔ آنها تشخیص می‌دهد.

ــ **مفهوم عدد:** کودکان خردسال در حدود ۴ و ۵ سالگی معمولاً مفهوم اعداد از ۱ تا ۵ را درک می‌کنند هرچند که درک این مفهوم نیز با توجه به مابه‌ازای خارجی می‌باشد که برای آن عدد وجود دارد (۴ سیب، ۲ شکلات و...). درک اعداد بالاتر از ۵ معمولاً برای کودکان خردسال با دشواری همراه است.

ــ **مفهوم خود:** اکثر کودکان خردسال در ۳ سالگی جنسیت خود را تشخیص می‌دهند، نام کامل خود را می‌شناسند و اسامی بخش‌های مختلف بدن خود را می‌دانند. در هنگام بازی با دیگر همسالان به توانائیها و مهارتهای خود نیز آگاهی پیدا می‌کنند. کودکان خردسال از ۵ سالگی ببعد مفاهیم روشنی از نقش جنسی خود پیدا می‌کنند هر چند که این در مورد پسران بیش از دختران صادق است.

ــ **مفهوم زمان:** کودک مفهوم درستی از گذشت زمان ندارد مثلاً بدرستی درک نمی‌کند که یکساعت چقدر طول می‌کشد. اکثر کودکان ۴ و ۵ ساله توانایی آنرا پیدا می‌کنند که بین روز و هفته تفاوت قائل شوند و در ۶ سالگی ماه و فصل و سال را از یکدیگر متمایز سازند.

رشد عاطفی ــ عواطف در این دوره از شدت خاصی برخوردار می‌شوند. این دوره به لحاظ عاطفی یک دورهٔ عدم تعادل است زیرا کودکان در این دوره بسرعت تحریک و هیجانی می‌شوند این مسئله خصوصاً در مورد کودکان ۲/۵ تا ۳/۵ ساله و کودکان ۵/۵ تا ۶/۵ ساله بیشتر صادق است. خصوصیات عاطفی و هیجانی زیاد کودکان بیشتر شامل موارد زیر می‌باشد: داد و فریاد راه انداختن، حسادتهای غیرمنطقی، ترسهای شدید. برخی از این حالات عاطفی و هیجانی شدیدکودکان می‌تواند درنتیجه بازیهای طولانی، خستگی زیاد وکم‌خوابی وکم غذاخوردن آنها باشد.

بطور کلی باید گفت که بسیاری از هیجانات کودکان در این دوره مبنای روانی دارند تا مبنای بدنی. اغلب کودکان خردسال احساس می‌کنند که بیش از آنچه که والدین به آنها اجازه

می‌دهند توانایی انجام کار دارند و بنابراین هنگامیکه با ممانعت والدین خود روبرو می‌شود دچار حالت عاطفی و هیجانی شدید می‌شوند. حتی زمانیکه به آنها اجازه انجام کار نیز داده می‌شود و آنها خود از عهدهٔ انجام کار نیز برنمی‌آیند باز ممکن است دچار حالت عاطفی و هیجانی شدید شوند. دلیل دیگری که می‌تواند باعث حالات عاطفی شدید در این دوره باشد انتظارات و توقعات والدین از کودکان خود می‌باشد که خارج از توانایی سنی آنها می‌باشد خصوصیات عاطفی کودکان در این دوره در جدول زیر بیان شده است:

خشم: خشم کودک در این دوره می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد: در تعارض قرارگرفتن در هنگام بازی، مورد تهدید واقع شدن نیازهای آنها، تهاجم و حمله کودکان دیگر. کودک ممکن است در این دوره خشم خود را بصورت داد و فریاد کردن، گریه کردن، پابه زمین کوبیدن، لگد زدن، بالا و پایین پریدن نشان دهد.

ترس: علل ترس در این دوره عبارتند از: تقلید، یادآوری تجربیات ناخوشایند، ارائه داستانها و عکسها و برنامه‌های رادیو و تلویزیون و سینما که ترسناک باشد. در ابتدا کودکان ترس خود را بصورت هراس نشان می‌دهند ولی بعداً ترس آنها بصورت اختصاصی‌تری نظیر فرار کردن، پنهان شدن و گریه کردن نشان داده می‌شود.

حسادت: کودکان خرد سال زمانی حسادت می‌کنند که چنین احساس کنند که توجه و علاقه والدین به عضو دیگری در خانواده (خصوصاً فرزند جدید) معطوف شده است. کودک در این دوره حسادت خویش را ممکن است بصورت شب ادراری، تمارض و رفتار شیطنت‌آمیز نشان دهد که کلیهٔ این رفتارها نشانهٔ نیاز به توجه کودک می‌باشد.

کنجکاوی: کنجکاوی کودکان در این دوره بسیار زیاد است. آنها هر چیز جدیدی را که ببینند مورد کنجکاوی خود قرار می‌دهند. ابتدا آنها کنجکاوی خود را بصورت واکنش‌های حسی – حرکتی نشان می‌دهند ولی بعداً از طریق سؤال کردن این کنجکاوی را نشان می‌دهند.

لذت: کودکان در این دوره از هر چیزی که به آنها احساس بدنی خوبی بدهد لذت می‌برند. سر و صداهای ناگهانی و غیر منتظره، بازیهای شوخی‌آمیز و انجام کارهای نسبتاً مشکل برای کودکان از امور لذت‌آور است. لبخندزدن، خندیدن، کف زدن، بالا و پائین پریدن، آغوش باز کردن از واکنش‌های عاطفی کودکان در هنگام لذت بردن می‌باشد.

غم و اندوه: کودکان در این دوره بدلیل فقدان هر چیزی که مورد علاقهٔ آنها بوده و برای آنها مهم تلقی می‌شده دچار غم و اندوه می‌شوند. آنها غم و اندوه خویش را از طریق گریه کردن، کاهش فعالیتهای روزانه (مانند غذا خوردن) نشان می‌دهند.

محبت: کودکان هر چه بزرگتر شوند محبت خود را بصورت شفاهی بیان می‌کنند امّا در هنگامی که کوچکتر هستند محبت خودشان را بصورت بغل کردن، بوسیدن و نوازش کردن نشان می‌دهند.

رشد اجتماعی: این دوره بعنوان دورهٔ مقدماتی برای ارتباط با همسالان بشمار می‌رود. در این دوره همسالان نه تنها با یکدیگر به بازی بیشتر می‌پردازند بلکه از طریق تکلم ارتباط بیشتری با یکدیگر برقرار می‌کنند. بعبارتی می‌توان گفت اساس اجتماعی شدن انسان در این دوره پی‌ریزی می‌شود. هر چقدر که تماسهای اجتماعی کودک در این دوره (خصوصاً با همسالان) زیادتر و لذت بخش‌تر باشد کودک در ارتباطات اجتماعی آینده موفق‌تر خواهد بود. در مقابل کودکانی که در این دوره از تعاملات اجتماعی محدود برخوردارند و وقت بیشتر خود را با اشیاء سپری می‌کنند، در آینده احتمالاً روابط اجتماعی موفقی نخواهند داشت.

بین سنین ۲ و ۳ سالگی، کودک علاقهٔ مشخصی به تماشای کودکان دیگر نشان می‌دهد و تلاش می‌کند که با کودکان دیگر تماس اجتماعی برقرار کند. در این سنین بازیهای کودکان با یکدیگر بصورت «بازیهای موازی» می‌باشد یعنی کودکان در عین آنکه در کنار یکدیگر ببازی مشغول می‌شوند ولی هر یک بطور مستقل و جداگانه برای خود ببازی می‌پردازند. یعنی هنوز در بازیهای کودکان جنبهٔ همکاری وجود ندارد. بعد از بازیهای موازی نوبت به بازیهایی می‌رسد که کودکان در آن شرکت می‌کنند و بتدریج با یکدیگر به همکاری می‌پردازند. بطور کلی می‌توان گفت که کودکان تا قبل از ۴ سالگی در هنگام بازی با یکدیگر بیشتر نقش تماشاچی را ایفا می‌کنند یعنی به تماشای بازی یکدیگر می‌پردازند.

کودک خردسال هنگامی که چهار ساله شد بتدریج اصول یک بازی گروهی را می‌فهمد، از عقاید دیگران با خبر می‌شود و سعی می‌کند که به عقاید دیگران توجه کند. در سنین بین ۴ و ۷ سالگی، آنها بتدریج رفتارهای غیر اجتماعی خود را از دست می‌دهند و رفتار اجتماعی خود را با همسالان توسعه می‌دهند.

کودک در این دوره، هم دارای رفتار اجتماعی و هم دارای رفتار غیر اجتماعی است.

جدول صفحهٔ بعد جنبه‌های مختلفی از رفتار اجتماعی و رفتار غیراجتماعی را در کودک نشان می‌دهد:

بازی: اکثر مردم عادی ممکن است چنین تصوری داشته باشند که بازی کودکان حالت وقت تلف کردن دارد، در حالیکه آنها می‌توانند به کارهای مفیدتری دست بزنند و به یادگیری چیزهایی بپردازند که در بزرگسالی به کار آنها بیاید. این طرز تفکر در مورد بازی کودکان خصوصاً در دورهٔ خردسالی طرز تفکر صحیحی نیست. بلکه باید گفت بازی کودکان در این دوره خود بعنوان یک شغل و یک کار جدی برای کودک محسوب می‌شود. بازی کودکان هر چند که به ظاهر و در منطق بزرگسالان ممکن است بی‌هدف و بی‌فایده جلوه کند ولی نوعی آماده سازی برای کودک محسوب می‌شود یعنی وسیلهٔ بسیار خوبی برای سازگاری شخصی و اجتماعی کودک بحساب می‌آید. در دورهٔ قبل از دبستان ابتدا کودکان به وسایل و اشیاء بیشتر توجه می‌کنند و با آنها بیشتر

رفتار اجتماعی

تقلید: کودک در این دوره براحتی با همسالان و بزرگسالان همانند سازی می‌نماید.

رقابت: میل به برتری جستن و انجام بهتر کارها از ۴ سالگی در کودک شروع می‌شود.

همکاری: در پایان ۳ سالگی بازیهای گروهی که مستلزم همکاری کودکان با یکدیگر است شروع می‌شود.

همدردی: احساس همدردی که توجه به احساسات و عواطف دیگران است تا قبل از ۳ سالگی بطور نامنظم از کودک دیده می‌شود.

پذیرش اجتماعی: همانطور که دورهٔ خردسالی به پایان خود نزدیک می‌شود برای کودک تأیید همسالان همانند تأیید بزرگسالان اهمیت پیدا می‌کند.

بخشندگی و سخاوت: کودک بتدریج در این دوره یاد می‌گیرد که کودکان دیگر را در اموال خود شریک سازد. بخشندگی و سخاوت در این دوره بتدریج جای خود پسندی را می‌گیرد.

رفتار غیر اجتماعی

منفی گرایی: منفی گرایی یا مقاومت بین سنین ۳ و ۴ سالگی به اوج خود می‌رسد و سپس کاهش پیدا می‌کند.

پرخاشگری: بین سنین ۲ و ۴ سالگی پرخاشگری کودک افزایش پیدا می‌کند و سپس کاهش پیدا می‌کند. حملات بدنی در این دوره بتدریج جای خود را به تهاجمات کلامی می‌دهد.

رفتار آمرانه: کودک از ۳ سالگی در رفتار خود حالت آمرانه‌ای پیدا می‌کند و به دیگران فرمان می‌دهد.

خودپسندی: هرچه روابط اجتماعی کودک گسترده‌تر شود خود پسندی کودک محدود می‌شود و برعکس هرچه روابط او محدود شود خودپسندی او بیشتر می‌شود. هرچه که سن کودک بیشتر می‌شود از حالت خود مرکزی و خودپسندی بیرون می‌آید و بخشندگی و سخاوت و توجه به دیگران در او بیشتر می‌شود.

بازی می‌کنند ولی بتدریج، هرچه که این دوره بپایان خود نزدیک می‌شود کودک به بازی با همسالان بیشتر علاقمند می‌شود و به بازی با وسایل و اشیاء کمتر روی می‌آورد.

عوامل مؤثر در بازی: بازیهای کودکان برحسب عوامل گوناگونی مانند سن، جنس، هوش و محیط از یکدیگر متفاوت می‌شوند:

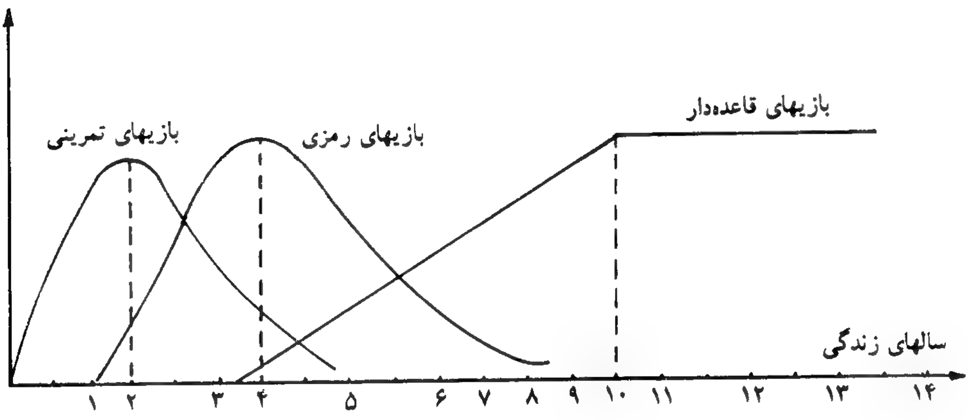
۱ ــ سن ــ بازی در هر سن مشخصات مخصوص دارد. پیاژه براساس عامل سن بازیهای کودکان را به سه دسته تقسیم می‌کند:

ــ بازیهای تمرینی: این نوع بازیها، بازیهایی هستند که هیچ نوع ساختن در آنها وجود ندارد وبیشتر جنبهٔ تمرینی دارند.

اینگونه بازیها شبیه به هم هستند. کودک از تولد تا ۲ سالگی به این نوع بازیها بیشتر مشغول می‌باشد.

– بازیهای رمزی: این بازیها از حدود هیجده ماهگی آغاز می‌شوند. کودک در این دوره قادر می‌شود که اشیاء را در غیاب آنها تجسم کند و بصورت تخیلی با آنها ببازی بپردازد. خواباندن عروسک و یا اشیاء دیگر، غذا دادن به عروسک، سوار شدن بر چوب جارو بعنوان اسب از انواع بازیهای رمزی می‌باشند.

– بازیهای قاعده‌دار: این نوع بازی‌ها، از بازیهای اجتماعی و گروهی بحساب می‌آیند که کودک در آن به قوانین بازی تن در می‌دهد و به همکاری با دیگران می‌پردازد این نوع بازیها از سنین ۳ و ۴ سالگی بصورت ابتدائی در کودکان دیده می‌شود. قواعد در این نوع بازیها گاه خیلی دقیق است و حتی از نسلی به نسل دیگر نیز منتقل می‌شود (مانند بازی یک قل دو قل). کودکان رهبر، ممکن است دربازیهایی که قواعدشان چندان محکم نیست تغییراتی بدهند.



دیاگرام تحول بازی در سنین مختلف

۲ – جنس – عامل جنسیت نیز می‌تواند در نوع بازی تأثیر داشته باشد. در ابتدا پسران و دختران تقریباً به یک نوع بازی علاقه نشان می‌دهند ولی بتدریج مشاهده می‌شود که پسرها بازیهای دشوارتر را که متضمن فعالیت و جنب‌وجوش بیشتری است انتخاب می‌کنند در صورتیکه دختران بازیهای ساکت و آرام را بیشتر ترجیح می‌دهند.

۳ – هوش – کودکان با هوش‌تر، تمایل بیشتری به بازیهای ویژه و فعالیتهای خلاق نشان می‌دهند. در ساختار بازیهای کودکان با هوش‌تر پیچیدگی و هدفداری بیشتری می‌توان مشاهده کرد.

۴ – محیط – عوامل محیطی و فرهنگی (نظیر خانواده، مدرسه، اجتماع و...) تأثیر معینی

در شکل و نوع بازی می‌گذارند.

رشد اخلاقی ــ از آنجایی که کودک خردسال هنوز در این دوره به لحاظ شناختی و فهم و درک وضع ویژه‌ای دارد و هنوز خوب و بدهای اخلاقی را به صورت انتزاعی آن نمی‌تواند درک کند بنابراین رفتار اخلاقی را باید به شکل ویژه‌ای به کودکان خردسال یاد داد. در این دوره آنچه کودک بدان بیشتر نیاز دارد یادگیری اعمال خوب است بدون آنکه نیاز باشد در توجیه چرایی این اعمال اصرار ورزیده شود. از آنجایی که حافظه کودکان در این دوره چندان قوی نیست بنابراین آنها در ثبت و ضبط میزانهای اخلاقی که از طرف والدین و یا بزرگسالان دیگر به آنها گفته می‌شود چندان قادر نیستند. مثلاً ممکن است به کودک در یکروز گفته شود که فلان کار، کار غلطی است و نباید انجام شود ولی کودک در روز دیگر و یا حتی در ساعاتی دیگر آنچه را که به او گفته شده ممکن است فراموش کند و به آن کار غلط مبادرت ورزد. بنابراین آنچه که ممکن است برای بزرگسالان یک نافرمانی عمدی و خودسرانه بنظر رسد، در واقع در بیشتر موارد یک فراموشی کودکانه ممکن است باشد و لذا آنچه که در اینجا باید به آن توجه شود تکرار و تذکر صبورانه یک دستور اخلاقی است که از طرف والدین یا سایر بزرگسالان باید بکار برده شود.

در این دوره همانطور که پیاژه اشاره می‌کند، کودک کلیهٔ اعمال خوب و بد را برحسب پی‌آمدهای آنها تفسیر می‌کند و هنوز در این مرحله به جنبه‌های انگیزه‌ای پشت این اعمال توجهی ندارد. یعنی یک عمل که ظاهر آن بد است، صرفنظر از نیت و انگیزهٔ شخص عمل کننده برای کودک بد بنظر می‌رسد. و همانطور که کهلبرگ اشاره می‌کند تشویق و تنبیه دو تکنیک مهم برای تنظیم رفتار اخلاقی در این دوره برای کودک محسوب می‌شوند و بدینطریق باید انضباط اخلاقی را برای کودک بوجود آورد.

نقش انضباط در دورهٔ خردسالی ــ انضباط یک شیوهٔ مهم برای آموزش رفتار اخلاقی به کودکان می‌باشد هدف انضباط این است که به کودکان یاد داده شود چه رفتاری مناسب و چه رفتاری نامناسب است. در هر انضباطی باید به سه عنصر مهم و ضروری توجه شود:

۱ ــ قوانین و اصولی که به عنوان راهنما و هادی کودک برای رفتار مناسب و مورد قبول می‌باشند.

۲ ــ تنبیه که برای تخلف خودسرانه و عمدی کودک از قوانین و اصول اخلاقی بکار برده می‌شود.

۳ ــ تشویق و پاداش که در مقابل رفتار مناسب و مورد قبول کودک به او عرضه می‌شود.

در دورهٔ خردسالی به جنبهٔ تشویق باید بیشترین اهمیت داده شود و تنبیه تنها زمانی بکار برده شود که ما مطمئن هستیم که کودک هم از قوانین و اصول اطلاع داشته است و هم بطور عمدی و خودسرانه از آن تخلف کرده است در غیر اینصورت تنبیه وسیلهٔ خوبی برای انضباط

دادن کودک و تنظیم رفتار اخلاقی در او نمی‌باشد. هنگامی که از تنبیه نیز صحبت می‌شود منظور تنبیهاتی است که در حد توانایی روحی و روانی کودک باشد و ظرفیت محدود جسمی و روانی او در نظر گرفته شود. در عین حال باید توجه داشت که رفتار غلط و نادرست کودک هیچگاه بدون دلیل نمی‌تواند باشد. رفتار غلط و غیراخلاقی کودکان می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد:

اولاً ـ ممکن است آنها از اصول و قوانین اخلاقی موردنظر بی‌اطلاع و بی‌خبر باشند و یا آن را فراموش کرده باشند و یا آنکه موقعیتهای مختلفی را که آن قانون اخلاقی باید بکار رود بدرستی نفهمیده‌اند. مثلاً ممکن است این مسئله را دریافته‌اند که برداشتن اموال دیگران کار غلطی است اما هنوز درک نکرده‌اند که فریب دیگران و استفاده از زحمت و کار دیگران به همان اندازه کار غلط و ناصحیحی است.

ثانیاً ـ ممکن است آنها به‌این نتیجه‌گیری رسیده باشند که اگر به تخلّفی دست بزنند بهتر می‌توانند توجه دیگران را به خود جلب کنند تا آنکه رفتار مناسبی از خود نشان دهند. کودکانی که از طرف والدین طرد می‌شوند و یا نسبت به آنها بی‌توجهی زیادی می‌شود ممکنست بیشتر به این دلیل به رفتار غلط دست بزنند.

ثالثاً ـ زمانی که آنها اوقات بیکاری زیادی داشته باشند و وسیله‌ای برای سرگرم شدن و بازی با آن در دسترس آنها نباشد، ممکن است رفتار غلط و برخورد با والدین به عنوان نوعی بازی و سرگرمی برای آنها محسوب شود.

خانواده و تأثیرات مهم آن در رشد و تربیت

هر چند که خانواده در طول دوران زندگی اهمیت ویژه‌ای در رشد و تربیت فرد دارد ولی از آنجایی که خانواده در دورهٔ قبل از دبستان به عنوان اولین و مهمترین نهاد اجتماعی و تربیتی اثرات عمیقی در رشد و تربیت کودک باقی می‌گذارد در اینجا بی‌مناسبت نمی‌بینیم که بحثی دربارهٔ خانواده و اثرات عمیق تربیتی آن داشته باشیم.

اهمیت خانواده

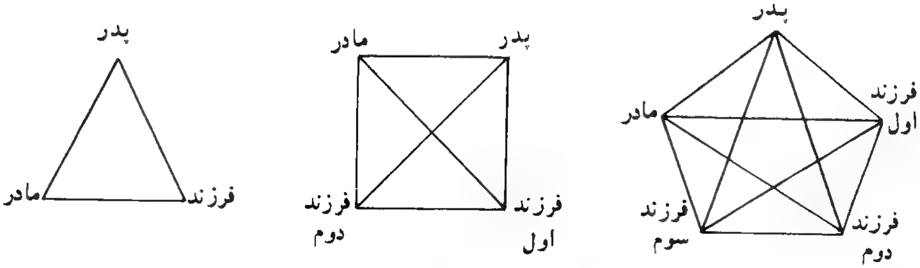
خانواده اولین بذر تکوین رشد فردی و بنای شخصیت را در انسان فراهم می‌سازد. کودک در خانواده زبان می‌آموزد، ارزشهای اخلاقی را کسب می‌کند، روابط اجتماعی با دیگران را می‌آموزد و اصول و قواعد اخلاقی را یاد می‌گیرد. خانواده به عنوان فیلتری برای عقاید، ارزشها و نگرشهای مربوط به فرهنگ یک جامعه محسوب می‌شود و آنها را به یک شیوهٔ بسیار

اختصاصی و انتخابی به کودک ارائه می‌دهد. بی‌تردید باید گفت که شخصیت، نگرشها، طبقهٔ اجتماعی ــ اقتصادی، مذهب و خصوصیات اعتقادی، وابستگی‌های نسبی خانوادگی، تحصیل و جنس والدین بر نحوهٔ ارائه ارزشها و میزانهای اخلاقی به فرزندان تأثیر خواهد گذاشت.

خانواده در تربیت اجتماعی کودک وظایف و نقش‌های متعددی را برعهده دارد که اهم آنها عبارتند از:

۱ ــ خانواده به عنوان سیستم: خانواده را می‌توان به عنوان یک سیستم اجتماعی یا به عنوان بخشی از یک اجتماع بزرگتر در نظر گرفت، خانواده از یکسو با سازمانها و مؤسسات اجتماعی مانند مدرسه، بازار و اجتماع ارتباط دارد و از سوی دیگر اعضای خانواده را در بر می‌گیرد. بنابراین اجتماع، فرد و خانواده به صورت یک سیستم با هم در ارتباط‌اند.

اگر خانواده بطور کامل وظایف اساسی خود را به انجام رساند، جامعه حیات خود را به صورت قابل دوام و با استحکام ادامه خواهد داد و سیستم خانوادگی، فرد را برای وارد کردن به اجتماع و سیستم اجتماعی آماده می‌سازد. یکی از روانشناسان بنام هارلوک خانواده را بصورت یک سیستم متعامل پیچیده‌ای تعریف می‌کند که با ورود هر کودک این سیستم پیچیده‌تر می‌شود: ابتدا وقتی اعضای خانواده سه نفر هستند (پدر و مادر و فرزند) در اینجا ۳ نوع تعامل وجود دارد. با اضافه شدن یک فرزند دیگر ۶ تعامل بوجود خواهد آمد و اگر فرزند سومی به خانواده اضافه شود رقم تعامل به ۱۰ می‌رسد و با ورود هر فرزند جدید دیگر تعداد تعاملها بهمین نحو اضافه می‌شود. بنابراین خانواده یک نهاد انسانی روبه رشد است که حجم و پیچیدگی آن مرتب در حال دگرگونی است و اعضای خانواده هم به عنوان فرد و هم به عنوان بخشی از واحد خانوادگی عمل می‌کنند.



۲ ــ خانواده به عنوان معلم و الگو: بی‌تردید باید گفت که خانواده نقش ویژه‌ای در الگو شدن و آموزش دادن رفتارها و میزانهای اخلاقی و اجتماعی دارا می‌باشد. هرگونه ارتباط و وابستگی والدین به فرزند و یا فرزند به والدین و یا والدین با یکدیگر به عنوان پایه‌ای برای ارتباطات اجتماعی بعدی فرد می‌توانند مورد الگو و سرمشق قرار گیرند. کودک سخن گفتن،

راه رفتن، آداب معاشرت، آداب غذاخوردن، طرز لباس پوشیدن، نحوهٔ برخوردها،مسئولیت‌پذیری، مهر و صفا، پرخاشگری، رفتار کناره‌جویانه، محبت، شجاعت، عاطفه، تعاون، کمک به دیگران، ظلم و تجاوز و... را از پدر و مادر خود فرا می‌گیرد. اصولاً در روانشناسی کودک خصوصاً در سالهای قبل از دبستان رفتار کودک به عنوان آینه‌ای از رفتار والدین بحساب می‌آید. آلبرت باندورا و ریچارد والترز دو محقق روانشناسی که به یادگیری کودک از طریق مشاهده و تقلید از والدین اهمیت زیادی می‌دهند در یک تحقیق رفتار والدین و رفتار فرزندان آنها را مورد مقایسه قرار دادند. آنها چنین نتیجه گرفتند که کودکان پرخاشگر دارای والدین پرخاشگر هستند و کودکان گوشه‌گیر و منزوی دارای والدین گوشه‌گیر و منزوی می‌باشند.

۳ ـ خانواده به عنوان کانون محبت و امنیت: محبت و امنیت یکی از اساسی‌ترین ملزومات برای تربیت و رشد می‌باشند. کودکی که خصوصاً در سالهای اولیهٔ زندگی از محبت خانوادگی و پدر و مادر محروم گردد یا به قدر کافی سیراب نگردد سازگاری شخصی و اجتماعی او در آینده با خطر جدی ممکن است روبرو شود و از اعتماد بنفس کافی و یا برخوردهای اجتماعی متناسب بهره‌مند نگردد. کودک نیاز به تأمین امنیت را از رحم مادر آموخته است او بعد از تولد همچنان می‌خواهد که در محیط امن و آرام باشد و اساسی‌ترین وظیفهٔ خانواده خصوصاً در دوران قبل از دبستان بر آوردن همین نیاز کودک می‌باشد. خانواده حتی این نقش مهم را در دوره‌های دیگر زندگی نیز همچنان حفظ می‌کند. دوستان، معلمان و همبازیهای کودک در طول زندگی ممکنست تغییر کنند ولی والدین، تماس نزدیک خود را با کودک در بیشتر طول زندگی حفظ می‌کنند و نقش یک نهاد ثابت و پابرجا را برای کودک ایفا می‌کنند.

یکی از روانشناسان بنام هورنای که امنیت را شرط اساسی برای زندگی می‌داند معتقد است که والدین از طریق عدم ابراز محبت و دوستی نسبت به کودک، کتک زدن متناوب، از شیر گرفتن زودرس، تبعیض قائل شدن بین فرزندان، تنبیه بیجا، رفتار غیرمعقول، استهزاء کردن، تحقیر نمودن، طرد کردن و... می‌توانند امنیت کودک را خصوصاً در سالهای قبل از دبستان بخطر بیاندازند، حتی محبت و ابراز دوستی مصنوعی نیز نمی‌تواند موجبات ایجاد امنیت را برای کودک فراهم آورد و بلکه این خود باعث ناامنی در کودک می‌شود.

در محیط خانواده چه عوامل مهمی می‌توانند بر رشد و تربیت کودک اثر بگذارند؟

عوامل مهمی که درمحیط خانواده بر رشد و تربیت کودک می‌توانند اثر بگذارند عبارتند از:

۱ ـ روش تربیت ۲ ـ ترتیب تولد ۳ ـ روابط والدین با کودک ۴ ـ روابط خواهران و برادران.

۱ ـ روش تربیت: هر خانواده معمولاً در ارتباط با فرزندان خود از یکنوع روش تربیتی معین برخوردار است. منظور از روش تربیت عبارت از شیوه‌ای است که والدین براساس آن به تربیت فرزندان خود می‌پردازند. صرفنظر از تفاوتهای بسیاری که در روش تربیت فرزند وجود دارد امروزه می‌توان از ۳ نوع روش تربیت متداول صحبت نمود:

ـ روش تربیت قدرت‌مدارانه: این روش، همان روش سنتی قدیم می‌باشد که بر این استدلال استوار است که «برای جلوگیری از لوس شدن فرزند باید از بکار بردن چوب و عصا مضایقه نکرد». در این روش والدین قوانین و اصول تربیتی ویـژه‌ای را در خانواده خـود حکمفـرما نموده‌اند. در این روش تلاش زیادی نمی‌شود تا به کودک توضیح داده شود که چرا باید مطابق این قوانین و اصول رفتار نماید و کمتر فرصتی برای ابراز عقیده به کودک داده می‌شود. در این روش زمانی که کودک از اصول و قوانین خانواده تخطّی نماید معمولاً مورد تنبیه بدنی قرار می‌گیرد. در این روش اغلب چنین تصور می‌شود که کودک از قوانین اطلاع داشته و از روی عمد از آنها تخلف کرده‌است. در این روش به تشویق و پاداش بعنوان یک وسیلهٔ تربیتی برای رفتار مطلوب کودک چندان توجهی نمی‌شود. رفتار مطلوب و رفتار متناسب با قوانین بعنوان یک وظیفه بحساب می‌آید و هرگونه تشویق و پاداشی برای کودک به عنوان رشوه تلقی می‌شود.

ـ روش تربیت آزادگذارنده: در این روش که درست برعکس روش تربیت قدرت‌مدارانه می‌باشد، اکثر بزرگسالان تابع کودکان و فرزندان خود می‌گردند. والدین در این روش به چنین فلسفه‌ای معتقدند که کودکان باید خود از پی‌آمدهای عملشان یاد بگیرند که چگونه به شیوهٔ مناسبی رفتار کنند. در این روش تلاش زیادی برای آموزش قوانین به کودک صورت نمی‌گیرد. در این روش کودکان برای تخلف عمدی از قوانین و اصول تنبیه نمی‌شوند و حتی در مقابل رفتار مطلوب نیز مورد تشویق قرار نمی‌گیرند. در این روش که شاید بدترین نوع از انواع روش تربیت می‌باشد هیچیک از سه عنصر لازم در یک انضباط یعنی اطلاع از قوانین و تنبیه و تشویق بطور صحیح و مناسب وجود ندارد.

ـ روش تربیت متعادل: در این روش تربیت که بهترین روش تربیت می‌باشد به حقوق کودک توجه زیادی می‌شود. در این روش به این نکته بسیار اهمیت داده می‌شود که کودک قبل از هر چیز باید از قوانین و اصول اخلاقی و تربیتی خانواده اطلاع داشته باشد. در این روش به فرزندان فرصت ابراز عقیده داده می‌شود و حتی زمانیکه فرزندان خردسال هستند بطور کورکورانه آنها را وادار به اطاعت نمی‌کنند. در این روش اگر کودک مرتکب کار خلاف و نامطلوبی شود به او بعنوان یک مجرم نگاه نمی‌شود و سعی می‌شود که متناسب با خلافی که از او سر زده است او را با تنبیهاتی روبرو سازند. در این روش بیشتر سعی بر اینست که کودکان برای رفتار مطلوب مورد تشویق و پاداش قرار گیرند در این روش والدین هر دو در مواجههٔ با فرزندان

خود بصورت مشترکی عمل می‌کنند و فرزندان از آنها واکنش‌های یکسانی را انتظار دارند. در این روش والدین به نیازهای دوران کودکی و نوجوانی بخوبی آگاهی دارند و ضمن برقراری انضباط و محدودیت در مورد کودکان نیازهای عاطفی آنها را نیز تأمین می‌کنند.

۲ ــ ترتیب تولد: هر فردی از زمان کودکی خود موقعیت خاصی در خانواده دارد بدین معنی که ممکن است فرزند منحصر بفرد بوده یا اولاد کوچکتر یا بزرگتر بوده باشد. در هر یک از این موارد و موقعیت‌ها، ممکن است فرد خصوصیات رفتاری گوناگونی را از خود نشان دهد و نحوهٔ ارتباط والدین و خواهران و برادران با او بصورتهای مختلف باشد. محققین بسیاری موضوع ترتیب تولد را مورد تحقیق و بررسی خود قرار داده‌اند و به آن بعنوان یک موضوع مهم تربیتی و مؤثر در رشد و تربیت فرد توجه نموده‌اند. یکی از این محققان آدلف آدلر روانپزشک اتریشی می‌باشد که در روانشناسی فردی خود اهمیت زیادی به مطالعهٔ ترتیب تولد و تأثیر آن در رشد شخصیت فرد می‌دهد. در اینجا به موارد مهم ترتیب تولد که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند اشاره می‌شود:[۱]

فرزند منحصر بفرد: یک پسر یا دختر منحصر بفرد معمولاً بیش از اندازه مورد توجه قرار می‌گیرد. این فرزندان ممکن است نوعی خودرأیی و خودپرستی زیادی در رفتار آنها دیده شود زیرا می‌خواهند همواره مورد توجه دیگران باشند. آدلر در رابطه با فرزندان منحصر بفرد می‌گوید که «این نوع فرزندان هرگز موقعیت و قدرت خود را از دست نمی‌دهند زیرا در محیطی نیستند که نیاز به رقابت داشته باشند و به همین خاطر یکباره تسلیم ارزشهای والدین می‌گردند و در عزیزدردانگی خویش غوطه‌ور می‌شوند. اینگونه فرزندان زودتر مرکز توجه والدین و افراد فامیل واقع می‌شوند و اغلب اوقات خویش را با افراد بزرگتر صرف می‌کنند و بهمین دلیل چنین افرادی معمولاً رفتار بزرگسالی را زودتر از خود نشان می‌دهند».

فرزند اول: معمولاً والدین در مواجهه با کودک بزرگتر بیشتر در نقش والدین ظاهر می‌شوند و فرزندان بزرگتر نیز بیش از فرزندان دیگر با والدین و ارزشهای آنان همانندسازی می‌کنند. فرزندان بزرگتر از نظر سنی به والدین خود نزدیکترند. آدلر در مورد فرزند اول می‌گوید: «اولین فرزند ابتدا خود را در یک موقعیت یگانه و منحصر می‌بیند. معمولاً والدین از تولد اولین فرزند بی‌نهایت خوشحال هستند و به او مقدار زیادی توجه می‌کنند تا اینکه فرزند دوم متولد می‌شود. با تولد فرزند دوم، فرزند اول از موقعیت و اهمیت خود در خانواده عزل می‌شود و آن

---

۱ ــ باید توجه نمود که این موارد با توجه به تفاوتهای فردی و محیطی باید در نظر گرفته شوند یعنی نمی‌توان چنین نتیجه گرفت که این موارد در مورد همهٔ افراد به یک نحو دیده شوند زیرا با توجه به تفاوتهای تربیتی و شخصیتی ممکن است این ویژگیها در مورد همهٔ انسانهای دارای این ترتیب تولد صدق نکند.

مرکزیت توجه والدین را که تا قبل از این داشت از دست می‌دهد». همچنین او می‌افزاید: «از آنجائی که فرزند اول در موقعیتی خاص قرار دارد و از آنجائیکه از سوی پدر و مادر و سایر اعضای خانواده بیشتر مأمور مواظبت برادران و خواهران کوچکتر قرار می‌گیرد فرزند اول خیلی زود احساس مسئولیت را می‌آموزد. اینگونه افراد، بعدها افرادی تشکیلاتی، وظیفه‌شناس و دقیق می‌شوند و در عین حال در کارها و رفتار خود نوعی وسواس و محافظه‌کاری نشان می‌دهند.»

فرزند دوم: معمولاً فرزند دوم از فرزند اول سازگارتر است زیرا کمتر از فرزند اول در معرض بی‌تجربگیها و ندانم‌بکاریهای والدین قرار می‌گیرند. والدین در مواجههٔ با فرزند دوم معمولاً از اعتماد بنفس بیشتر و تشویش کمتری برخوردار هستند و روابط والدین و فرزند مبنای استوارتری را پیدا می‌کند. آدلر در این رابطه می‌گوید: «والدین در برخورد با فرزند دوم با مشکلات کمتری از جهت رشد و تربیت روبرو می‌شوند و از تجربیات فرزند اول سود می‌برند. فرزند دوم تنها نیست و رفتار فرزند اول می‌تواند الگوی خوبی برای او محسوب شود (خصوصاً اگر از یک جنس باشند). بطور کلی رشد فرزند دوم از فرزند اول بیشتر است.»

فرزند آخر: معمولاً فرزند آخر بوسیلهٔ والدین و برادران و خواهران آزاد گذارده می‌شود. فرزند آخر علاوه بر والدین دارای الگوهای متعددی از خواهران و برادران می‌باشد. فرزند آخر بعلت برخورداری از امنیت و محبت زیاد بیشتر خوش‌بین می‌باشد و از اطمینان بخود و احساس امنیت بیشتری می‌تواند برخوردار باشد. آدلر در رابطه با فرزند آخر می‌گوید: «فرزند آخر برخلاف فرزند اول هرگز با شوک خلع‌ید بوسیلهٔ خواهران و برادران دیگر روبرو نمی‌شود و برای همیشه بصورت نازپرورده و لوس ممکن است باقی بماند. این مسئله بیشتر در مواردی صادق است که فاصلهٔ سنی فرزندان زیاد باشد.»

۳ ــ روابط والدین با کودک: از آنجائیکه محیط اولیهٔ کودک (در دورهٔ قبل از دبستان) بطور عمده‌ای به خانواده محدود می‌شود، بنابراین روابط خانوادگی نقش مهمی را در تعیین نگرشها و ارزشهای کودک و رفتار بعدی او با دیگران دارند. هرچند که با بزرگتر شدن کودک و گسترده شدن محیط برای او، ارزشها، نگرشها و رفتار کودک قابل تغییر و دگرگونی می‌باشد ولی بی‌تردید باید گفت که نگرشها، ارزشها و رفتار اولیه برای هر فردی بعنوان هستهٔ اولیه نگرشها، ارزشها و رفتار بعدی می‌باشد و از اینروست که روابط خانوادگی اولیه از اهمیت بسزائی برخوردار است.

مطالعات مربوط به روابط خانوادگی آشکار ساخته‌اند که کلیهٔ روابط خانوادگی در داخل محیط خانواده از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار می‌باشند ولی در سالهای طفولیت و خردسالی روابط بین والدین و کودک مهمتر از هر روابط خانوادگی دیگری می‌باشد و دلیل آن نیز می‌تواند این باشد همانطور که تحقیقات نشان داده‌اند زمانیکه کودکان در این دوران مهم

(قبل از دبستان) از محبت و امنیت لازم از طرف والدین بعللی محروم می‌شوند ضایعاتی بر آنها وارد می‌شود که بندرت می‌توان گفت که در دوره‌های بعدی قابل جبران است.

روابط بین والدین و فرزندان در طول دوران زندگی بصورت یکسان و ثابتی نمی‌باشد. گاهی اوقات این روابط به آهستگی و گاهی بسرعت تغییر می‌پذیرند. گاهی اوقات این روابط بهتر و گاهی اوقات این روابط بدتر می‌شوند. در اینجا بطور مختصر به چگونگی تغییر این روابط در دورهٔ قبل از دبستان می‌پردازیم:

در طول سال اول زندگی، روابط والدین با کودک معمولاً بسیار مناسب می‌باشد. بطور کلی هرکس در این سن یک کودک را دوست دارد و از او هیچ توقع و انتظاری ندارد. اما با ورود کودک به سال دوم بتدریج این روابط تغییر می‌کنند. برخی از محبت‌ها بتدریج و با ملایمت به ناراحتی و اوقات‌تلخی و خشم مبدل می‌شوند و کودک بتدریج با واکنش‌های ناخوشایند والدین روبرو می‌شود. شاید یکی از دلایل مهم این مسئله نیز این باشد که کودک بتدریج از وابستگی کامل به والدین رها می‌شود و نیازها و خواسته‌های او گسترده‌تر و متنوعتر می‌شود و بطور مستقلانه‌تری در مقایسه با سال اول زندگی آنها را طلب می‌کند و همین ممکن است موجبات رنجش و ناراحتی والدین را فراهم کند. کودک با توجه به نیازهای شناختی و حرکتی خود که در سال دوم زندگی بسیار گسترده می‌شود به جستجوی محیط و دست‌کاری اشیاء موجود در محیط می‌پردازد و این معمولاً چیزی است که با خواسته‌های والدین سازگاری ندارد.

در دورهٔ خردسالی (۳ تا ۷ سالگی) نیز این روابط با تحولات خاصی روبرو می‌باشد. در این دوره همانطور که کودک بزرگتر می‌شود رفتار مستقل‌تری را طلب می‌کند، به کنجکاوی و بازیگوشی بیشتری می‌پردازد، نیازهای جسمی و روانی متنوعتری را پیدا می‌کند (مانند ارتباط با همسالان، داشتن وسایل بازی و تفریحی و ...). اینها همه مواردی است که اگر از طرف والدین هوشیار و آگاه به آن توجه شود و نیازهای کودک بطور معقول برآورده شود کودک رفتار سازگار و خوبی را خواهد داشت و اگر به آنها توجه نشود و یا مورد غفلت و تسامح والدین واقع شود رفتار کودک و روابط او با والدین کیفیت خوبی را نخواهد داشت و بصورت ناسازگارانه‌ای جلوه می‌کند.

در این دوره آنچه به لحاظ تربیتی باید به آن اهمیت داده شود این است که والدین خصوصاً در این دوره باید وقت بیشتری را با کودکان خود صرف کنند و به نیازهای آنان باید بیشتر توجه کنند. امروزه یکی از مشکلات بزرگ کودکان خصوصاً در دورهٔ قبل از دبستان اشتغال بیش از حد پدر و حتی مادر در بیرون از محیط خانواده می‌باشد. زمانیکه مادر در محیط خارج از خانه به اشتغالاتی مشغول می‌باشد و وقت بیشتر خود را در خارج از خانه بسر می‌برد ناچاراً سرپرستی طفل در این دوره به خویشاوندان و یا همسایگان و یا مهدهای کودک سپرده می‌شود مکانهایی که

هیچگاه نمی‌توانند جای محیط پر محبت و امن خانواده که بطور انحصاری به کودک تعلق دارد را بگیرند چیزی که کودک خصوصاً در این دوران سخت به آن نیازمند است. این خصوصیتی است که هم امروزه روانشناسی به آن تأکید فراوان دارد و هم در تعلیم و تربیت اسلامی به آن توجه زیاد شده است. وقتی پیامبر اکرم (ص) کودک را در این دروه «سیّد» خطاب می‌کنند یا امام علی (ع) او را «ریحان» می‌نامند احتمالاً دالّ بر توجه دادن والدین به این مطلب است که شخصیت کودک باید در این دوره بصورت مستقل و ویژه‌ای مورد توجه و عنایت واقع گردد و به او توجه زیادی شود به نحوی که سیادت و طراوت او حفظ شود.

۴ ــ روابط خواهران و برادران: روابط خواهران و برادران اغلب عامل مهم و مؤثری در رشد شخصیت کودک و سازگاری اجتماعی او بشمار می‌روند. خواهران و برادران الگوی بسیار خوبی برای رفتار کودکان بشمار می‌روند. کودک از رابطه با خواهران و برادران بزرگتر و کوچکتر خود طرز محبت کردن به دیگران و چگونگی رفتار اجتماعی را یاد می‌گیرد. برادران و خواهران در محیط خانه با هم بکار و فعالیت می‌پردازند و بیشتر اوقات خویش را با یکدیگر می‌گذرانند. آنها برحسب جنس و سن خود یاد می‌گیرند که هر یک چه نقش معینی را در محیط خانواده ایفا کنند. زندگی در خانواده‌های چند فرزندی معمولاً تأثیر بیشتری در رشد و تکامل تک تک فرزندان باقی می‌گذارد. مجال تفاهم میان فرزندان معمولاً سریعتر و آسانتر از تفاهم میان بزرگسالان و فرزندان آنهاست، معمولاً فرزندان یک خانواده زودتر و آسانتر از یکدیگر می‌آموزند و حرف‌شنوی پیدا می‌کنند زیرا معمولاً مشکلات آنها، امیال و زبان آنها و تجارب و اطلاعاتشان از یک نوع می‌باشد.

معمولاً اگر فاصلهٔ سنی بین خواهران و برادران زیاد نباشد، تأثیرات آنها بر یکدیگر و تعامل آنها با یکدیگر بیشتر است در حالیکه اگر فاصلهٔ سنی بین آنها زیاد باشد تعامل بین والدین و فرزندان احتمالاً بیشتر می‌شود. با افزایش سن، ممکن است که بین خواهران و برادران اصطکاکها و دعواهای بیشتری بوجود آید. نزاعها و دعواهای خانوادگی بین خواهران و برادران را می‌توان از دو جنبهٔ مثبت و منفی مورد بررسی قرار داد:

نزاع کودکان با یکدیگر و دعواهای خانوادگی بین خواهران و برادران می‌تواند برای آنها ارزش یادگیری و کسب تجربه بیشتر را بهمراه داشته باشد. کودکان از این نزاعها یاد می‌گیرند که چطور بازنده یا برندهٔ خوبی باشند و چگونه باید دیگران را تحمل کنند. تحقیقات نشان داده‌اند که کودکانی که از درگیری با فرزندان دیگر و یا همسالان خود بطور افراطی محروم و برحذر شده‌اند و تحت توجه و مراقبت شدید والدین خود بوده‌اند از فرصتهای یادگیری اجتماعی کمتری برخوردار بوده‌اند و خصوصاً در روابط اجتماعی بعدی خود با ناسازگاریهای رفتاری بیشتری روبرو بوده‌اند. اما در عین حال نزاع کودکان با خواهران و برادران در محیط خانه آثار منفی و

ناگواری نیز بهمراه دارد. بویژه زمانیکه یکی از خواهران و برادران تسلط و نفوذ بیشتری بر دیگران دارد و یا از طرف والدین و یا سایر خویشاوندان جانبداری غیر معقولی از یکی از فرزندان دیده می‌شود این آثار منفی خود را بیشتر نشان می‌دهند. در این حالت کودکان خردسال ممکن است در برخورد و مواجههٔ با خواهران و برادران بزرگتر خود دچار احساس بی‌کفایتی و نا امنی شوند و رفتار گوشه‌گیرانه و یا پرخاشگرانه‌ای را از خود بروز دهند.

برای مطالعهٔ بیشتر

(۱) خصوصیات مهم رشد درمرحلهٔ نوزادی

رشد جسمانی: در هنگام تولد وزن نوزادان بطور متوسط ۳/۴۰۰ کیلوگرم و قد آنان بطورمتوسط ۵۰ سانتی‌متر می‌باشد. بطور کلی پسران در هنگام تولد مختصری سنگین‌تر و بلندتر از دختران می‌باشند هر چند که تفاوتهای فردی قابل ملاحظه‌ای در هردوجنس دیده می‌شود.

تناسب بدن نوزادان در مقایسه با تناسب بدن بزرگسالان بسیار متفاوت است. در دورهٔ نوزادی سر $\frac{1}{4}$ بدن را تشکیل می‌دهد در حالیکه در یک انسان بزرگسال، سر حدود $\frac{1}{7}$ بدن را تشکیل می‌دهد. در سر قسمت جمجمه و پیشانی از سایر قسمتهای دیگر بزرگتر است در حالیکه قسمت چانه بسیار کوچک است. اندازهٔ چشمان در این دوره به رشد کامل خود رسیده است. بینی بسیار کوچک و اغلب پهن است. گردن بسیار کوتاه و اغلب غیرقابل رؤیت است. درتنه، شانه‌ها باریک در حالی‌که شکم بزرگ و برآمده است. بازوها و پاهای نوزادان نسبت به سر و تنه کوتاه هستند.

در این دوره از آنجائیکه سیستم عصبی خودمختار (دستگاه عصبی نباتی) رشد کافی خود را پیدا نکرده است، نوزادان قادر به حفظ تعادل حیاتی خود نیستند و همین مسئله یکی از دلایل عمده برای بالابودن میزان مرگ و میر در این دوره می‌باشد. با اولین گریه درهنگام تولد، شش‌ها متورم می‌شوند و تنفس آغاز می‌شود. اندازهٔ تنفس در ابتدا بین ۴۰ تا ۴۵ بار در هر دقیقه می‌باشد در حالیکه در انتهای هفتهٔ اول زندگی به ۳۵ بار در هر دقیقه تقلیل پیدا می‌کند. ضربان قلب نوزادان از ضربان قلب بزرگسالان سرعت بیشتری دارد. درجهٔ حرارت بدن نوزادان نیز از درجهٔ حرارت بدن بزرگسالان بالاتر و متغیرتر می‌باشد.

در دورهٔ نوزادی نیاز به غذای نوزادان اغلب نامنظم و بی‌قاعده است و این بی‌نظمی هم در فواصل تغذیه وجود دارد و هم در میزان تغذیه. در این دوره نوزادان در هنگام گرسنگی با انقباضات معدی شدیدتری نسبت به بزرگسالان روبرو می‌باشند و بهمین دلیل آنان درهنگام

گرسنگی درد بیشتری را تحمل می‌کنند. خواب نیز در این دوره وضع منظمی ندارد و معمولاً خواب نوزاد هر ۲ یا ۳ ساعت یکبار با یک بیداری کوتاه شکسته می‌شود.

فعالیتهای نوزادی: فعالیتهای دورهٔ نوزادی را به دو دستهٔ کلی می‌توان تقسیم نمود: ۱ ــ فعالیتهای گروهی و متمرکز ۲ ــ فعالیتهای اختصاصی.

۱ ــ فعالیتهای گروهی: فعالیتهای گروهی به فعالیتهایی اطلاق می‌شود که زمانیکه هر ناحیه‌ای از بدن نوزاد تحریک شود، سرتاسر بدن به فعالیت می‌افتد و واکنش عمومی نشان داده می‌شود. در طول دورهٔ نوزادی، هم دفعات و هم شدت فعالیتهای گروهی و متمرکز افزایش پیدا می‌کند. هر چه نوزاد به لحاظ جسمانی در وضعیت بهتری قرار داشته باشد فعالیتهای گروهی و یا تحریک‌پذیری عمومی او بیشتر خواهد بود در حالیکه اگر در شرایط خستگی بسر برد و یا قبلاً در دورهٔ قبل از تولد با دشواری روبرو بوده باشد ممکن است نوزاد خصوصاً در روزهای اول بعد از تولد غیرفعال باشد.

۲ ــ فعالیتهای اختصاصی: فعالیتهای اختصاصی نوزاد، نواحی محدود و معینی از بدن را در بر می‌گیرند. اینگونه فعالیتها، شامل رفلکس‌ها و پاسخهای تعمیم داده شده می‌باشند.

رفلکس‌ها پاسخهای معینی هستند که به محرکهای حسی معینی داده می‌شوند و هر بار همان محرک بر فرد وارد شود به همان نحو پاسخ داده می‌شود.

اکثر رفلکس‌های مهم بدن نظیر رفلکس‌های مردمک چشم، رفلکس‌های لبها و زبان، مکیدن، انقباض زانو، خم شدن (flexion)، عطسه کردن و... از ابتدای تولد وجود دارند. این رفلکس‌ها در دورهٔ نوزادی دارای اهمیت حیاتی می‌باشند. برخی دیگر از رفلکس‌ها در ساعات یا روزهای اول بعد از تولد ظاهر می‌شوند. رفلکس‌ها با تمرین و تکرار قوی‌تر می‌شوند.

در پاسخهای تعمیم داده شده، گروه بیشتری از ماهیچه‌ها در رفلکس‌های درگیر شده مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پاسخها ممکن است هم در اثر محرکهای بیرونی و هم در اثر محرکهای درونی داده شوند. برخی از پاسخهای تعمیم داده شدهٔ شایع دورهٔ نوزادی عبارتند از:

تثبیت نگاه در روشنایی، حرکتهای خودبخودی چشم، ریزش اشک، حرکتهای لب، مکیدن انگشتان، خمیازه کشیدن، سکسکه کردن، حرکتهای موزون‌دهان، اخم کردن و چین و چروک دادن به پیشانی، برگرداندن و بلند کردن سر و برگرداندن بدن و....

حواس نوزاد ــ براستی دشوار است که مشخص نمود که حواس نوزاد در این دوره به محرکهای خارجی پاسخ می‌دهد یا خیر. ولی نتایج مطالعات هر چند که با دشواری صورت گرفته‌اند نشان می‌دهند که:

نوزادان به لحاظ حس بینائی، تنها رنگهای سیاه و سفید را تشخیص می‌دهند و به اصطلاح

کوررنگ هستند. هر چند که نوزاد در این دوره نابینا نیست ولی می‌توان گفت حوزهٔ بینایی او نصف یک انسان بزرگسال می‌باشد. از آنجائیکه ماهیچه‌های بینایی در این دوره ضعیف هستند، نوزاد قادر نیست که چشمان خود را بطور همزمان روی یک شیء متمرکز کند و در نتیجه همه چیز در نزد او تیره و تار بنظر می‌رسد.

حس شنوایی در این دوره کمتر از هر حس دیگری رشد یافته می‌باشد زیرا از یکطرف تا چند روز بعد از تولد گوش میانی با مایع آمنیوتیک پوشانیده شده است که این باعث می‌شود که امواج صوتی به گوش داخلی نفوذ پیدا نکنند و از طرفی دیگر سلولهای شنوایی در این دوره به هرگونه صدایی پاسخ نمی‌دهند، مثلاً صداهای با فرکانس پایین زودتر شنیده می‌شوند تا صداهایی با فرکانس بالا و یا اینکه به صدای انسان زودتر پاسخ داده می‌شود تا به صداهای دیگر.

البته ظرف سه یا چهار روز بعد از تولد مایع آمنیوتیک در گوش میانی خشک می‌شود و شنوایی نوزاد رو به بهبود می‌رود.

حس بویایی در ابتدای تولد خوب رشد یافته است. نوزاد قادر است که بوی خوش را تشخیص دهد و بوسیلهٔ گریه کردن و برگرداندن سر نسبت به آن واکنش نشان دهد. همچنین نوزاد نسبت به بوی ناخوش نیز حساس است و بوسیلهٔ مکیدن و شل کردن بدن نسبت به آن واکنش نشان می‌دهد. از آنجائیکه حس چشایی نیز بطور قابل ملاحظه‌ای تحت تأثیر حس بویایی می‌باشد بنابراین حس چشایی نیز در ابتدای تولد بخوبی رشد یافته است. نوزاد از بین مزه‌های گوناگون، اولین مزه‌ای را که قادر می‌شود احساس کند مزهٔ تلخ می‌باشد. و پس از آن مزهٔ شیرین را احساس می‌کند.

یادگیری نوزاد ـــ برای یادگیری لازم است که فرد از آنچه که از او انتظار دارند آگاه باشد و همچنین لازم است که مغز و اعصاب بقدر کافی رشد یافته باشند. از آنجایی که این شرایط در نوزادان وجود ندارد (خصوصاً در روزهای اول بعد از تولد) اغلب نوزادان حتی از ساده‌ترین نوع یادگیری (یادگیری شرطی) برخوردار نمی‌توانند باشند. پاسخهای شرطی به استثنای پاسخهای مربوط به تغذیه به دشواری در این دوره ظاهر می‌شوند و زمانی نیز که این پاسخها بوجود می‌آیند غیر پایدار هستند و بنابراین ارزش یک یادگیری دائمی را ندارند.

(۲) دو جنبهٔ مهم رشد کلامی در مرحلهٔ طفولیت بشرح زیر می‌باشد

توانایی درک صحبت دیگران: در هر سنی کودکان قبل از آنکه بتوانند تفکرات و احساساتشان را در قالب کلمات بیان کنند، قادر می‌شوند که معنی آنچه را که دیگران به آنها بگویند درک کنند. این مسئله خصوصاً برای مرحلهٔ طفولیت بیش از هر مرحلهٔ دیگری صدق می‌کند. زمانی که کسی با طفل صحبت می‌کند او از حالت صورت، صدا و تُن، ایما و اشاره‌های او

می‌تواند مقصود او را درک کند. بعنوان مثال خوشحالی، خشم و ترس از سن سه ماهگی درک می‌شود.

تا هیجده ماهگی، کلمات و صحبتهای دیگران باید بوسیلهٔ ایما و اشاره برای طفل تقویت شوند یعنی وقتی برای کودک از یک شیء صحبت می‌شود لازم است برای درک او حتماً به آن اشاره نیز شود. در سن ۲ سالگی یک طفل بطور متوسط باید قادر باشد که به دو تا شش فرمان ساده واکنش نشان دهد مانند: «عروسک را بده من» یا «در را ببند» و... البته اینکه درک کودک چگونه باشد از یکطرف به توانایی ذهنی او برمی‌گردد و از یکطرف دیگر به مقدار تحریک و تشویق اطرافیان طفل بستگی پیدا می‌کند.

یادگیری صحبت کردن: دومین وظیفه در یادگیری ارتباط با دیگران، یادگیری صحبت کردن و تکلم می‌باشد. از آنجائیکه یادگیری تکلم یک کار طولانی و دشوار است و از آنجائیکه اطفال در مرحلهٔ طفولیت بقدرکافی برای چنین یادگیری پیچیده و دشواری آمادگی ندارند بنابراین طبیعت طفل حکم می‌کند که بجای صحبت کردن، اشکال دیگری از ارتباط جانشین شوند که به آنها «وسایل ارتباطی پیش از تکلم» گفته می‌شود. بسیاری از اطفال در سال اول و دوم زندگی خود سعی می‌کنند که نیازها و خواسته‌های خویش را از طریق این وسایل ارتباطی قبل از تکلم نشان دهند. البته اگر این وسایل ارتباطی پیش از تکلم تثبیت شوند و جانشین مؤثر و راضی کننده‌ای برای تکلم بحساب آیند، ممکن است که انگیزه یادگیری تکلم را برای طفل ضعیف سازند و بنابراین ممکن است اطفال حتی پس از پیدا کردن توانایی برای تکلم نیز همچنان از این وسایل ارتباطی پیش از تکلم استفاده نمایند. وسایل ارتباطی پیش از تکلم به ۴ دسته تقسیم می‌شوند:

۱ ــ گریه کردن ۲ ــ اصوات نامفهوم (Babbling) ۳ ــ ایما و اشاره
۴ ــ استفاده از واکنش‌های هیجانی.

۱ ــ گریه کردن ــ گریهٔ کودک اولین و ساده‌ترین وسیلهٔ ارتباطی او با دنیای خارج می‌باشد. کودک از طریق گریه کردن تلاش می‌کند که با دیگران رابطه برقرار کند و خواسته‌های خویش را به دیگران منتقل سازد. گریه‌های نوزادان بتدریج از هم متمایز می‌شوند. بعد از ۳ یا ۴ هفته بعد از تولد براساس حالت گریه و شدت آن و با توجه به تکانهای بدنی همراه گریه می‌توان تشخیص داد که گریهٔ طفل برای چیست. بعنوان مثال اگر طفل درد داشته باشد گریهٔ او تیز و بلند است و با وقفه‌هایی از ناله همراه می‌باشد. گریه‌های گرسنگی طفل بلند هستند و با وقفه‌هایی از مکیدن همراه می‌باشد. همچنین در طول ماههای اولیهٔ زندگی از گریهٔ کودک می‌توان طبیعی بودن و سالم بودن او را تشخیص داد مثلاً اگر گریه‌ای با شیب زیاد و شدت پایین و مدت طولانی در طفل وجود داشته باشد غالباً این معنی را می‌دهد که طفل از سوءتغذیه و یا احیاناً از آسیب مغزی رنج می‌برد.

۲ ــ اصوات نامفهوم ــ اصوات نامفهوم به صداهایی گفته می‌شوند که کودک خواسته‌ها و احساسات خودش را در قالب آنها به دیگران می‌گوید، صداهایی که اغلب بطور ترکیبی بکار گرفته می‌شوند و بصورت خاصی از طرف کودک ادا می‌شود که تنها برای اطرافیان نزدیک کودک (پدرو مادر) می‌تواند مفهومی داشته باشد و گاه حتی برای آنها نیز درک و فهم نمی‌شود. می‌توان گفت مرحلهٔ اصوات نامفهوم از دومین یا سومین ماه زندگی شروع می‌شود و در یکسالگی تا ۱/۵ سالگی به اوج خود می‌رسد و بتدریج یک وسیله‌ای برای تکلم واقعی می‌شود در زمانی که دورهٔ طفولیت بپایان می‌رسد مرحلهٔ تولید اصوات نامفهوم بپایان می‌رسد و مرحلهٔ ادای کلمات بطور صحیح شروع می‌شود.

۳ ــ ایما و اشاره ــ در حالیکه بزرگسالان از ایما و اشاره بعنوان یک وسیلهٔ تکمیلی برای تکلم استفاده می‌کنند، اطفال از ایما و اشاره بعنوان یک جانشین برای تکلم صحبت می‌کنند. بعنوان مثال اطفال با باز کردن دستانشان و لبخند زدن به آسانی نیاز به بغل شدن را به دیگران می‌فهمانند یا هنگامیکه بشقاب غذای خود را از جلوی خود دور می‌کنند می‌خواهند به دیگران بگویند که غذا نمی‌خواهند. گاه ایما و اشاره کودک همراه با یک کلمه و یا ادای اصواتی همراه می‌شود که از اینطریق کودک جمله‌ای را می‌خواهد به دیگران بگوید.

۴ ــ استفاده از واکنش‌های عاطفی ــ بی‌تردید یکی از مؤثرترین وسایل ارتباطی قبل از تکلّم واکنش‌های عاطفی طفل است چه هیچ چیز گویاتر از حالت عاطفی طفل نیست که در صورت او بزودی منعکس می‌شود و یا بصورتهای دیگر آنها را ظاهر می‌سازد. مثلاً زمانی که اطفال خوشحال هستند بدن خود را شل می‌کنند، پاها و دستان خود را تکان می‌دهند، لبخند می‌زنند و صداهای خاصی را از خود بیرون می‌آورند.

فصل چهارم

دورهٔ دبستانی (۷ تا ۱۱ سالگی)

این دوره هم در شروع و هم در انتهایش با تحولات و شرایط جدیدی روبرو می‌گردد که تا حدود زیادی هم بر شخصیت کودک و هم بر سازگاریهای او اثرات قابل ملاحظه‌ای باقی می‌گذارد. برای اکثر کودکان، ابتدای این دوره با ورود به مدرسه و اولین کلاس آغاز می‌شود. ورود به مدرسه نیازها و انتظارات تازه‌ای را برای کودک بوجود می‌آورد و کلاس و مدرسه برای کودک این آمادگی را فراهم می‌سازد تا او بسرعت در نگرشها، ارزشها و رفتار خود تغییرات زیادی را بوجود آورد.

در انتهای این دوره نیز کودک بتدریج با تغییرات جسمانی و روانی قابل ملاحظه‌ای روبرو می‌گردد که این تغییرات نیز بنوبهٔ خود تغییراتی را در نگرشها، ارزشها و رفتار کودک بوجود می‌آورد.

در این دوره برای رشد و تربیت کودک وظایف مهمی وجود دارد:

ـ این دوره، بعنوان دورهٔ آموزش مقدماتی و یادگیری اصول و مبادی علم و دانش برای کودک محسوب می‌شود.

ـ این دوره، یک دورهٔ مهم و حساس برای میل به فعالیت و پیشرفت در فرد می‌باشد. یعنی در این دوره است که عادت به کم کاری یا پرکاری در کودک بوجود می‌آید.

ـ در این دوره همانند سازی با همسالان وضع ویژه‌ای به خود پیدا می‌کند. کودک تلاش بسیاری می‌کند تا خود را از نظر ظاهر، گفتگو و رفتار با همسالان خود تطبیق دهد.

ـ این دوره را بعنوان سنین خلاقیت نیز نامگذاری کرده‌اند: یعنی دوره‌ای که در آن معلوم خواهد شد که آیا کودک در آینده بیشتر دنباله رو و پیرو خواهد بود یا اینکه دست به کارهای جدید و خلاق خواهد زد.

بنابراین بطورکلی می‌توان گفت که این دوره از رشد نیز مانند هر مقطع دیگری حائز اهمیت بسیار است و اهمیت آن بیشتر از این جهت جلوه می‌کند که خصوصیات رشد در این دوره در مقایسه با مقاطع دیگر نمودی مثبت و سازنده دارد و این پیشرفت و سازندگی، هم در نزد خود کودک و هم در نزد والدین و معلمان و مربیان ظاهر آشکاری دارد. رشد در این دوره مانند هر دورهٔ

دیگری دارای وظایف و تکالیف مشخصی است. بدیهی است که اگر کودک از عهدهٔ این تکالیف و وظایف برآید به پختگی لازم در رشد دست خواهد یافت و در غیر اینصورت کودک رفتار ناپخته و رشد نکرده‌ای را از خود نشان می‌دهد. جدول زیر مهمترین وظایف و تکالیف رشد را در این دوره نشان می‌دهد:

مهمترین وظایف و تکالیف رشد در دورهٔ دبستانی

۱ ــ یادگیری مهارتهای جسمانی لازم برای انجام بازیهای معمولی
۲ ــ ایجاد یک نگرش سالم و مفید در کودک بعنوان یک انسان زنده در حال رشد
۳ ــ یادگیری بسر بردن با همسالان
۴ ــ رشد نقش‌های مناسب جنسی و اجتماعی مردانه و زنانه
۵ ــ یادگیری مهارتهای اصلی خواندن، نوشتن و حساب کردن
۶ ــ رشد مفاهیم لازم برای زندگی عادی و روزمره
۷ ــ رشد وجدان، اخلاق و معیارهای ارزشی
۸ ــ رشد نگرشها نسبت به گروهها و نهادهای اجتماعی
۹ ــ نیل به استقلال شخصی

در این دوره برای رشد و تربیت کودک، مانند دورهٔ قبل از دبستان تنها والدین و خانواده عهده‌دار مسئولیت نیستند بلکه علاوه بر والدین، معلمان و تا حدودی نیز همسالان نقش مهمی در این رابطه برعهده دارند. بعنوان مثال رشد مهارتهای اصلی نظیر خواندن، نوشتن و حساب کردن و رشد نگرشهای مربوط به گروهها و نهادهای اجتماعی در کودکان تا حدود زیادی به عهدهٔ معلمان و مربیان مدارس می‌باشد که در واقع در اینجا بجای والدین باید عمل کنند.

مهمترین خصوصیات رشد در این دوره عبارتند از:

رشد جسمانی

این دوره به لحاظ رشد جسمانی یک دورهٔ نسبتاً آرام و یکنواختی است و این آرامش و یکنواختی نیز تا زمانی که تغییرات دورهٔ بلوغ (انتهای این دوره) شروع شود ادامه دارد یعنی تقریباً دوسال قبل از آنکه کودک به بلوغ جنسی برسد و در این زمان است که رشد جسمانی بطور قابل ملاحظه‌ای سرعت پیدا می‌کند. مهمترین تغییرات جسمانی کودک در این دوره در جدول صفحهٔ بعد نشان داده شده است:

مهمترین تغییرات جسمانی کودک در دورهٔ دبستانی

قد: افزایش متوسط قد بطور سالانه بین ۵ تا ۸ سانتی‌متر می‌باشد. بلندی قد یک پسر و دختر متوسط ۱۱ ساله حدود ۱۴۵ سانتی‌متر می‌باشد.

وزن: در این دوره وزن در مقایسه با قد افزایش بیشتری پیدا می‌کند. میزان افزایش سالانه وزن بطور متوسط ۱/۵ الی ۲/۵ کیلوگرم می‌باشد. وزن یک دختر و پسر یازده ساله متوسط حدود ۴۰ کیلوگرم می‌باشد.

تناسب بدن: در این دوره بسیاری از بی‌تناسبی‌هایی که در دورهٔ قبل وجود داشت از بین می‌رود و دستها و پاها به آرامی بزرگتر می‌شوند و از قدرت و تحرک بیشتری برخوردار می‌شوند.

دندانها: در شروع دورهٔ بلوغ یک کودک بطور طبیعی واجد ۲۸ دندان از ۳۲ دندان دائمی خود می‌باشد. چهار دندان باقیمانده، دندانهای عقل هستند که در دورهٔ نوجوانی درمی‌آیند.

در رشد جسمانی کودک عوامل مهمی می‌توانند دخالت داشته باشند:

۱ ــ **ساختمان بدنی:** ساختمان بدنی کودکان در این دوره هم بر رشد قد و هم بر رشد وزن آنها اثر می‌گذارد. کودکان با ساختمان بدنی اکتومورف که دارای بدنی باریک و دراز می‌باشند از کودکانی که دارای ساختمان بدنی مزومورف می‌باشند وزن کمتری دارند.

بطورکلی می‌توان گفت که کودکان با ساختمان بدنی مزومورف در مقایسه با کودکان با ساختمان بدنی اکتومورف و یا آندومورف از سرعت بیشتری برخوردار می‌باشند و زودتر به سن بلوغ می‌رسند.

۲ ــ **تغذیه و بهداشت:** بهداشت و تغذیه خوب عامل مهمی هم در رشد جسمانی و هم در رشد روانی کودک بشمار می‌آید. کودکانی که دارای تغذیه و بهداشت بهتری می‌باشند سال به سال از رشد بیشتر و جلوتری بهره‌مند می‌باشند. کودکانی که در طول سالهای اولیهٔ زندگی از بیماریهای مختلف مصون و محفوظ مانده باشند از رشد بیشتری برخوردار خواهند بود.

۳ ــ **فشارها و تنش‌های عاطفی:** فشارها و تنش‌های هیجانی تأثیر نامطلوبی بر رشد جسمانی باقی می‌گذارند. کودکان آرام و بدون تنش‌های هیجانی و عاطفی در مقایسه با کودکانی که دارای آشفتگی و تنش‌های هیجانی می‌باشند از سرعت رشد بیشتری برخوردار هستند.

۴ ــ **هوش:** کودکان با هوش آمادگی بیشتری برای بلند قدتر شدن و سنگین وزن تر شدن دارند تا کودکانی که به لحاظ هوشی در حد متوسط یا پایین‌تر از متوسط باشند. هرچند در این رابطه تأثیر عوامل محیطی و تربیتی نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کنند.

۵ ــ **تفاوتهای جنسی:** تفاوتهای جنسی که در رشد جسمانی سالهای قبل از دبستان کمتر

دخالت داشت در این دوره دخالت بیشتری می‌کند. از آنجائیکه پسران در مقایسه با دختران معمولاً رشد ناگهانی دورهٔ بلوغ خود را یک یا دوسال دیرتر شروع می‌کنند بنابراین پسران در این دوره تا زمانی که به بلوغ جنسی برسند تا حدودی، هم از نظر قد و هم از نظروزن از رشد کمتری برخوردار می‌باشند.

رشد حرکتی

در این دوره کودک با مهارتهای حرکتی که در دورهٔ قبل کسب کرده است پا به این دوره می‌گذارد. اما کودک در این دوره نیز مهارتهای حرکتی متنوع و جدیدی را یاد می‌گیرد. تفاوت جنسی بین دختر و پسر نه تنها در انواع مهارتهایی که کودکان بدست می‌آورند تأثیر می‌گذارد بلکه در سطح پیشرفت این مهارتها نیز تأثیر بسزایی می‌گذارد. بطور کلی می‌توان گفت که دختران در مهارتهایی که دربرگیرنده ماهیچه‌های ظریف تر است نظیر نقاشی، خیاطی، بافندگی و... بر پسران تفوق پیدا می‌کنند در حالیکه پسران در مهارتهایی که در برگیرنده ماهیچه‌های درشت‌تر و سفت‌تر می‌باشد مانند پرش، پرتاب توپ بسکتبال، شوت زدن توپ فوتبال، بردختران برتری و تفوق پیدا می‌کنند.

مهارتهای حرکتی متداول را در این دوره به چهار نوع می‌توان تقسیم نمود:

۱ ــ **مهارتهای فردی:** منظور از مهارتهای فردی عبارت از آندسته از فعالیتهایی است که هدف آنها کمک به خود فرد می‌باشد. کودکان در این دوره باید قادر باشند که خودشان بتنهایی غذا بخورند، لباس بپوشند، حمام کنند و مواظبت از خود را برعهده گیرند. در این دوره اینگونه فعالیتها باید با همان سرعت و مهارت دورهٔ بزرگسالی انجام شود و نباید مانند دورهٔ قبل از دبستان به توجه و کمک بزرگسالان نیاز باشد.

۲ ــ **مهارتهای اجتماعی:** منظور از مهارتهای اجتماعی آندسته از فعالیتهایی است که هدف آنها کمک به دیگران می‌باشد. نمونهٔ این مهارتها در محیط خانه، آماده کردن رختخواب، تمیز کردن محیط خانه، کمک به خرید منزل و... می‌باشد. نمونه این مهارتها در مدرسه نیز شامل تمیز کردن محیط کلاس و مدرسه، پاک کردن تختهٔ سیاه و کمک به مسئولان و معلمان مدرسه در برگزاری برنامه‌های ویژه می‌باشد و همچنین در بازیهای گروهی کمک به فراهم نمودن مقدمات این قبیل بازیها می‌باشد.

۳ ــ **مهارتهای تحصیلی:** منظور از مهارتهای تحصیلی، مهارتهایی می‌باشند که یادگیری آنهادر آینده شغلی و تحصیلی فرد تأثیر می‌گذارند و کودکان در این دوره، این قبیل مهارتها را باید عمدتاً در محیط مدرسه یاد بگیرند. نمونهٔ این مهارتها خواندن، نوشتن، رسم کردن، نقاشی، طراحی، خیاطی، نجاری و... می‌باشد.

۴ ـ **مهارتهای بازی:** کودکان در این دوره باید در بازیهایی نظیر انداختن وگرفتن توپ، دوچرخه سواری، شنا و... مهارت کافی را پیدا نمایند.

البته باید متذکر شد که این مهارتهای چهارگانه در طول دورهٔ دبستانی همه از اهمیت یکسانی برخوردار نمی‌باشند. بعنوان مثال مهارتهای بازی در ابتدای این دوره برای کودکان بیشتر اهمیت پیدا می‌کند و هرچه که بر سن کودک در این دوره افزوده شود و به سنین بلوغ نزدیک شود علاقه به بازی جای خود را به علاقهٔ به سرگرمیها و تفریحات می‌دهد.

رشد کلامی

در این دوره همانطور که برسن کودک افزوده می‌شود، تکلم بعنوان یک وسیلهٔ ضروری برای ارتباط با همسالان و ارتباط با بزرگسالان خود را بیشتر نشان می‌دهد. کودکان بزودی درمی‌یابند که اشکال سادهٔ ارتباط نظیر گریه کردن و یا استفاده از اشارات و حرکات به لحاظ اجتماعی قابل قبول نیستند و از اینطریق نمی‌توانند مورد قبول گروه همسال خود قرار گیرند و یا با بزرگسالان بخوبی ارتباط برقرار کنند. بنابراین در این دوره کودکان تلاش زیادی می‌کنند تا تکلم خود را بسرعت پیشرفت دهند.

در این دوره عوامل بسیاری در پیشرفت تکلم کودک سهیم می‌باشند. عوامل مؤثر در پیشرفت تکلم کودک در این دوره عبارتند از:

۱ ـ **والدین:** در خانواده‌هایی که به لحاظ تربیتی به کودک بیشتر توجه می‌شود، تکلم کودکان بویژه در این دوره بطور جدی تری مورد اهمیت قرار می‌گیرد. این قبیل والدین کودکان خود را مورد تشویق قرار می‌دهند تا بهتر صحبت کنند و سعی می‌کنند که غلطهای تلفظی و دستوری آنها را در هنگام تکلم اصلاح نمایند و آنها را در مکالمات عمومی خانوادگی بیشتر شرکت می‌دهند.

۲ ـ **رادیو و تلویزیون:** بطورکلی امروزه رادیو و تلویزیون در هر مقطع سنی مدل و الگوی مهمی برای تکلم بشمار می‌روند. در این دوره رادیو و تلویزیون این امکان را فراهم می‌آورند تا کودکان نحوهٔ تکلم صحیح و پیشرفته کودکان همسن و سال خود را الگو و مدل قرار دهند و از این طریق تکلم خود را بهبود بخشند.

۳ ـ **توانایی خواندن:** توانایی خواندن این امکان را به کودکان می‌دهدتا هم با شکل صحیح جملات و کلمات بیشتر آشنا شوند و هم از اینطریق خزانهٔ لغات خود را افزایش دهند.

۴ ـ **معلمان:** معمولاً تلفظ نادرست کلمات و معانی غلط لغات با ورود کودکان به مدرسه بسرعت توسط معلمان اصلاح می‌گردد.

جنبه‌های مختلف پیشرفت تکلم: در این دوره تکلم کودک از جنبه‌های مختلفی پیشرفت

می‌نماید:

۱ ـ **خزانهٔ لغات:** در این دوره خزانه لغات کودک بسرعت و بطور روزانه افزایش پیدا می‌کند. یک دانش‌آموز کلاس اول دبستان بطور متوسط بین ۲۰،۰۰۰ تا ۲۴۰۰۰ لغت می‌داند (این تعداد حدود ۵ یا ۶ درصد یک لغت نامه استاندارد می‌باشد.) این کودک زمانی که به کلاس اول راهنمایی برسد تقریباً حدود ۵۰،۰۰۰ لغت را می‌شناسد. باید توجه کرد که کودک در این دوره نه تنها کلمات تازه و جدیدی را یاد می‌گیرد بلکه برای کلمات قدیمی خود نیز معانی جدیدی پیدا می‌کند.

بطورکلی می‌توان گفت که دختران در مقایسه با پسران بطور سالانه و افزاینده‌ای خزانهٔ لغات خود را بیشتر گسترش می‌دهند.

۲ ـ **تلفظ**: اشتباهات تلفظی در این دوره نسبت به دورهٔ قبل (دورهٔ قبل از دبستان) کمتر شایع می‌باشد. در این دوره کودک به محض آنکه یک یا دوبار تلفظ صحیح یک کلمه را بشنود آن کلمه را بخوبی می‌تواند تلفظ کند.

۳ ـ **جمله‌سازی:** یک کودک شش ساله باید تقریباً به هر نوع جمله‌سازی تسلط داشته باشد. از سنین ۶ الی ۹ و ۱۰ سالگی طول جملات افزایش پیدا می‌کند. بطورکلی در این دوره جملات طولانی معمولاً بصورت نامربوط و ناشیانه‌ای بهم وصل می‌شوند. بتدریج بعد از ۹ سالگی کودک شروع به استفاده از جملات کوتاهتر و خلاصه‌تر می‌نماید.

۴ ـ **درک و فهم زبان:** همانطور که علاقهٔ کودک به ارتباط با همسالان و سایر بزرگسالان افزایش پیدا می‌کند، علاقهٔ کودک به ارتباط کلامی با دیگران افزایش پیدا می‌کند. برای ارتباط کلامی، کودک قبل از هر چیز درمی‌یابد که ابتدا باید سخن دیگران را درک نماید. برای آنکه کودک در درک زبان پیشرفت نماید، یکی از شیوه‌های مهم آموزش، تمرکز حواس می‌باشد. کودکان بزودی در این دوره درمی‌یابند که برای موفقیت در امر تحصیل و موفقیت در ارتباط با همسالان و بزرگسالان باید به آنچه که پیرامون آنها می‌گذرد توجه کافی بنمایند و از حواس خود بخوبی استفاده نمایند. پرسش کودکان راه دیگری برای درک بیشتر زبان می‌باشد. کودکان در این دوره در پرسیدن سؤالات خود تردید و تأملی بخود راه نمی‌دهند و مربیان و معلمان این صفت خوب کودک را باید در این دوره مورد تقویت و تشویق قرار دهند تا همچنان در دوره‌های بعد نیز این ویژگی برای او حفظ شود.

۵ ـ **محتوای تکلم:** در این دوره در محتوای تکلم کودک تغییر مهمی روی می‌دهد. «تکلم خود مرکزی» که ویژگی دوره قبل از دبستان بود جای خود را به «تکلم اجتماعی» می‌دهد. تکلم کودک در دورهٔ قبل بیشتر بر محور «خود» او دور می‌زد، او تنها دربارهٔ خودش صحبت می‌کرد و دربارهٔ خودش فکر می‌کرد. اما در این دوره کودکان بجای آنکه از خود صحبت کنند و یا خودشان

بیشتر حرف بزنند سعی می‌کنند که بیشتر دربارهٔ دیگران صحبت کنند و بیشتر نیز به صحبت دیگران گوش کنند. در این دوره کودکان هنگامیکه با بزرگسالان بسر می‌برند بیشتر از تکلم خود مرکزی استفاده می‌کنند در حالیکه زمانی که با گروه همسال خود بسر می‌برند بیشتر از تکلم اجتماعی استفاده می‌کنند. البته باید توجه داشت که محتوای صحبت کودکان بستگی زیادی به محیط و شرایط تربیتی آنها دارد.

۶ ــ **میزان صحبت:** پرگویی و زیاد حرف‌زدن که از خصوصیات تکلم در دورهٔ قبل از دبستان می‌باشد بتدریج در این دوره جای خود را به کنترل و انتخاب صحبت می‌دهد. در دورهٔ قبل ممکن بود کودکان تنها بخاطر صحبت کردن، صحبت کنند حتی اگر دیگران نیز به آنچه که آنها می‌گویند توجه نکنند. اما در این دوره تکلم بعنوان یک وسیلهٔ ارتباطی بکار گرفته می‌شود. در ابتدای ورود کودکان به مدرسه، آنها اغلب پرگویی و زیاد حرف‌زدن را مانند دورهٔ قبل ادامه می‌دهند ولی بتدریج یاد می‌گیرند که هر زمان که خواستند نمی‌توانند حرف بزنند و باید صحبت خود را کنترل نمایند.

رشد شناختی

کودک در این دوره وارد مرحلهٔ شناختی جدیدی می‌شود که پیاژه نام آنرا دورهٔ «عملیات عینی» یا «منطق عملیاتی» گذاشته است. در این دوره تفکرات کودک وضع خاصی دارد و با تفکرات دورهٔ بزرگسالی هنوز فاصله بسیار زیادی دارند.

بسیاری از روابط منطقی که در نزد بزرگسالان کاملاً آشکار و واضح بنظر می‌رسد هنوز ممکنست در نزد کودکان این دوره آشکار و واضح نباشد. در مطالعات پیاژه کودکان ۸ سالهٔ ژنوی در حالیکه خود را اهل ژنو می‌دانستند ولی سوئیسی بودن خود را انکار می‌کردند هرچند که آنها بدرستی بر این مسئله واقف بودند که شهر ژنو در کشور سوئیس قرار دارد. یا در مطالعهٔ دیگری که توسط پیاژه صورت گرفته است کودکان چنین فکر می‌کنند که قایق‌های کوچک از آن جهت که کوچک و سبک هستند روی آب می‌مانند ولی قایق‌های بزرگ، چون بزرگ هستند خود را روی آب نگاه می‌دارند و حتی کودکان قادر نیستند که این تناقض‌گویی خود را نیز دریابند.

مهمترین خصوصیات شناختی کودکان در این دوره بشرح زیر می‌باشد:

۱ ــ **نگهداری ذهنی Conservation:**

در این دوره زمینهٔ روانی و شناختی کودک به ظرفیت جدیدی دست پیدا می‌کند که عبارت از تثبیت یا نگهداری ذهنی است. اگر تا قبل از این دوره خصوصیات و مشخصات اشیاء (اعم از وضع فیزیکی و هندسی) برای فرد وضع ثابتی نداشتند ولی در این دوره، کودک براساس عملیات منطقی، ثبات و دوامی به دنیای خارج بخشیده و ملاکهای ثابتی در ساخت فکری او بوجود می‌آیند.

بنابراین منظور از نگهداری ذهنی اینست که اگر ظاهر اشیاءِ خارجی (از جهت مختلف) تغییر کند، وضع آنها در ذهن کودک ثابت بماند و او چنین تشخیص دهد که این اشیاء بظاهر تغییر کرده‌اند و همان اشیاءِ سابق‌اند و بواقع فرقی نکرده‌اند.

جنبه‌های مختلف نگهداری ذهنی: مفاهیم نگهداری ذهنی جنبه‌های مختلفی از اشیاء را دربر می‌گیرد. این مفاهیم بترتیب عبارتند از مفاهیم نگهداری ذهنی ماده، وزن و حجم. براساس مطالعات انجام شده توسط پیاژه، کودک در حدود هفت، هشت‌سالگی تنها بقاءِ کمیت مادهٔ اشیاء را قبول دارد اما هنوز فکر می‌کند که صفات دیگر آن تغییر کرده‌اند. کودک در حدود ۹ سالگی به بقاءِ وزن نیز معتقد می‌شود ولی هنوز بقاء حجم را قبول ندارد و در حدود ۱۱ و ۱۲ سالگی است که به بقاءِ حجم نیز می‌رسد.

آزمایش زیر یکی از آزمایشهای پیاژه است که در مورد نگهداری ذهنی ماده، وزن و حجم انجام داده است:

دو لیوان مشابه و دارای ابعاد یکسان که هریک تا سه چهارم آب دارند به کودک نشان داده می‌شود. دو حبّهٔ قند را در مقابل چشمان کودک در یکی از لیوانها می‌اندازند و قبلاً از او می‌پرسند آیا سطح آب بالاتر خواهد آمد یا نه.

بعد از اینکه قندها در آب فرو رفتند سطح جدید آب را در لیوان ملاحظه کرده و دو لیوان را وزن می‌کنند بطوریکه کودک ببیند لیوانی که در آن قند ریخته شده از لیوان دیگر سنگین‌تر است. سپس موقعیکه قند در حال حل شدن است به ترتیب این سؤالات را مطرح می‌کنند:

ــ آیا وقتی قند آب شد چیزی از آن باقی خواهد ماند؟ (نگهداری ذهنی ماده).

ــ آیا وزن لیوان حاوی قند همانطور سنگین‌تر باقی خواهد ماند یا بعد از آنکه قند در آب حل شد دوباره وزن آن مساوی با وزن لیوانی خواهد شد که فاقد قند است؟ (نگهداری ذهنی وزن).

ــ آیا سطح آب در لیوانی که در آن قند ریخته شده بود بعد از حل شدن قند دوباره پایین می‌آید بطوریکه مساوی با دیگری می‌شود و یا همان اندازه که الآن هست باقی خواهد ماند؟ (نگهداری ذهنی حجم).

همچنین در آزمایشهای پیاژه نشان داده شده است که از حدود هفت‌سالگی ببعد بترتیب خیلی از اصول دیگر مربوط به بقاءِ کمیت‌ها مانند نگهداری ذهنی عدد، نگهداری ذهنی طول و نگهداری ذهنی سطح بوجود می‌آیند که نشانهٔ رشد تفکر کودک در این دوره است. نمونه‌هایی از آزمایشهای پیاژه در این موارد در بخش برای مطالعه بیشتر آمده است.[۱]

۲ ــ طبقه‌بندی Classification: در این دوره کودک به لحاظ شناختی دارای توانایی دیگری میشود که به آن توانایی طبقه‌بندی می‌گویند. زمانیکه از طبقه‌بندی صحبت می‌شود منظور

منطق جزء و کل است که در این دوره بسهولت در کودک پیدا می‌شود. این توانایی به کودک این امکان را می‌دهد که اجزاء را در کل داخل سازد و یا برعکس اجزاء را از کل مجزا سازد. شکل سادهٔ منطق جزء و کل را می‌شود به صورت دوایر متفاوت هم مرکز که غالباً برای طبقه‌بندی جانوران و گیاهان بکار می‌برند ملاحظه کرد. در دورهٔ قبل از دبستان این نوع طبقه‌بندی برای کودک امکان ندارد. مثلاً اگر تعدادی اشیاء به اشکال و رنگهای مختلف داشته باشیم طفل قادر به طبقه‌بندی آنها براساس شکل و رنگ نیست و تنها آنها را به شکل توده‌هایی طبقه‌بندی می‌کند و هنوز در طبقه‌بندی او منطقی را نمی‌توان مشاهده کرد. اما در دورهٔ دبستانی، کودک اشیاء مختلف را براساس شکل و یا رنگ براحتی طبقه‌بندی می‌کند و از نوعی منطق که به آن منطق عملیاتی می‌گویند در طبقه‌بندی اشیاء استفاده می‌کند. در بخش برای مطالعه بیشتر به آزمایش دیگری برای تشخیص منطق جزء و کل در این دوره اشاره شده است.(۲)

کودکان در این دوره قادر می‌شوند به شیوه‌های مختلفی اشیاء را طبقه‌بندی کنند. شکل و رنگ و اندازه از عمومی‌ترین راههای طبقه‌بندی در نزد کودکان می‌باشد. البته کودکان همچنین قادر هستند که مجموعه‌ای از این سه‌راه را نیز باهم بکار برند. هرچه که سن کودکان در این دوره افزایش پیدا می‌کند شیوه‌های طبقه‌بندی آنها نیز متنوعتر می‌شود.

۳ ــ **ترتیب یا ردیف‌کردن Ordering (Seriation)**: کودک در این دوره با تغییر شناختی دیگری بنام ترتیب یا ردیف‌کردن روبرو می‌شود. هنگامیکه از عمل ترتیب یا ردیف کردن صحبت می‌کنیم از منطق روابط صحبت می‌کنیم. مسئله ردیف کردن یا ترتیب پایه و ریشه‌اش در دورهٔ حسی ــ حرکتی قرار دارد بدین معنی که اگر به کودکی در سنین قبل از ۲ سالگی تعدادی مکعب‌های چوبی بدهیم که آنها را گروه‌بندی نماید تا حدودی بین مکعب‌ها فرق می‌گذارد که این مقدمه‌ای از عمل ردیف کردن است. ولی باید گفت که منطق روابط بعد از مرحلهٔ هفت‌سالگی بروشنی در کودک برقرار می‌شود. مثلاً اگر مجموعهٔ اشیائی را که از بزرگ تا کوچک و در اندازه‌های مختلف می‌باشند را به کودک بدهیم تا آنها را بترتیب از کوچک تا بزرگ ردیف نماید، کودکان قبل از ۷ سال کمتر در این کار موفق می‌شوند ولی کودکان بعد از ۷ سال با سهولت بیشتری این کار را انجام می‌دهند یعنی کودک قادر می‌شود که این اشیاء را بترتیب از کوچک به بزرگ ردیف کند.

باید توجه نمود که دو عمل طبقه‌بندی و ردیف کردن بسیار بهم نزدیک می‌باشند و این دو تقریباً در یک زمان برای کودک بوجود می‌آیند.

۴ ــ مفهوم زمان و مکان

مفهوم مکان: مفهوم مکان یا فضا در کودکان بسیار زود ظاهر می‌شود. کودکان بسیار زود از جای اشیاء و وسعت و فاصلهٔ آنها تصوری بدست می‌آورند. دست زدن به اشیاء و راه‌رفتن و

تمرین حواس بیاری اصطلاحات خاص مانند چپ و راست و بالا و پایین و مانند آن وضع اشیاء را در فضا روشن‌تر می‌سازد. در دورهٔ قبل از دبستان فضا و مکان کودک در حیطهٔ ادراک حسی قرار دارد یعنی فضا و مکان را بصورت عینی (بصری، لمسی و حرکتی) درک می‌کند و هنوز قادر نیست بصورت ذهنی از آن درکی داشته باشد. اما در دورهٔ دبستان، کودک بتدریج آماده می‌شود که مفهوم مکان را بسیار گسترده‌تر از دورهٔ قبل و نه تنها بصورت محسوس آن درک کند. آزمایش زیر تفاوت درک کودک را از مکان در قبل و بعداز ۷ سال نشان می‌دهد:

دو عروسک هم‌اندازه را در روی یک میز بفاصله ۶۰ تا ۷۰ سانتی‌متر قرار می‌دهیم. از کودک سؤال می‌کنیم آیا بنظر تو عروسکها به هم نزدیک هستند یا دور. سپس پرده مقوائی را بطور عمودی بین دو عروسک قرار می‌دهیم برای اینکه ببینیم آیا او فکر می‌کند که با قرارگرفتن پرده فاصله تغییر پیدا کرده است؟ سپس شیء دیگری مانند آجر یا بلوک را می‌توان جانشین پردهٔ مقوائی کرد و سؤال را تکرار نمود.

معمولاً کودکان قبل از هفت‌سال به آزمایش این پاسخ را می‌دهند که فاصله کمتر شده است (یعنی فاصلهٔ هر عروسک را تا پرده موردنظر قرار می‌دهند) ولی کودکان در دورهٔ دبستان به این آزمایش جواب درست می‌دهند.

ـ مفهوم زمان: مفهوم زمان به مفهوم مکان وابسته است اما تحول این مفهوم در ذهن کودک کندتر صورت می‌گیرد. سؤالات و پاسخهای زیر نمونه‌ای از درک زمان در کودک قبل از هفت‌سال می‌باشد. در این مورد فرض کنیم که کودک مورد سؤال ۵ ساله است و یک برادر کوچکتر بنام حسین دارد:

حسین چند ساله است؟ «نمیدانم»

کدام بزرگتر هستید تو یا حسین؟ «من»

چرا؟ «زیرا من درشت‌تر هستم»

کدام اول متولد شدید؟ «نمیدانم»

تو چندساله بودی که متولد شدی؟ «دوماهه»

وقتی حسین به مدرسه برود، کدام بزرگتر خواهید بود؟ «نمیدانم»

وقتی بزرگ شدید، کدام بزرگتر خواهید بود؟ «نمیدانم»

آیا مادر تو از تو بزرگتر است؟ «بلی»

آیا مادر بزرگ از مادر تو بزرگتر است؟ «نه»

آیا آنها همسن هستند؟ «بلی»

آیا مادربزرگ هر سال بزرگتر می‌شود؟ «نه در همان سن که هست می‌ماند.»

کدام اول متولد شدید تو یا مادرت؟ «من»

مادر بزرگ چند ساله بود که متولد شد؟ «او فوراً پیر شد»

کودک در این مرحله به مفهوم زمان بصورت یک استمرار نگاه نمی‌کند. او فکر می‌کند که آدمهای مسن در یک سن باقی می‌مانند بنابراین مادر و مادربزرگ همسن هستند. اینچنین درکی از زمان حتی ممکنست تا سنین ۸ و ۹ سالگی نیز در کودک وجود داشته باشد. اما کودک بعد از ۸ و ۹ سالگی مفهوم توالی وقایع را در زمان درک می‌کند یعنی درک می‌کند چون زودتر متولد شده پس بزرگتر است و یا برعکس چون بزرگتر است زودتر متولد شده است. همچنین او مفهوم استمرار یا ابقای تفاوتهای سنی را درک می‌کند یعنی اینکه اگر من ۵ سال بزرگتر هستم پس همیشه ۵ سال بزرگتر خواهم بود.

نگرشها و رفتار اخلاقی

زمانیکه دورهٔ قبل از دبستان به پایان خود نزدیک می‌شود، مفاهیم اخلاقی بتدریج در نزد کودکان بسیار گسترده‌تر و وسیع‌تر مطرح می‌شوند و در دورهٔ دبستان گستردگی این مفاهیم به اوج خود می‌رسد. در دورهٔ دبستان کودک با استفاده از قدرت تعمیم شناخت بیشتری از مفاهیم اخلاقی پیدا می‌کند در حالیکه در دورهٔ قبل مفاهیم اخلاقی معانی محدود و معینی داشتند و قابلیت گسترش و تعمیم را نداشتند.

دیدگاه روانشناسی از رشد اخلاقی: در این دوره براساس مطالعات تجربی که توسط پیاژه و کُلبرگ صورت گرفته است، کودک قادر می‌شود که بین نیت و عمل تفاوت قائل شود. کودک در دورهٔ قبل اعمال افراد را برحسب پی‌آمدهای عملی آن تعبیر و تفسیر می‌کند. در حالیکه کودک در این دوره تنها به اعمال و پی‌آمدهای ظاهری رفتار توجه نمی‌کند بلکه انگیزه‌ها و نیتها و احساسات و دیدگاههای دیگران را در رفتاری که از آنها صادر شده است مورد نظر و اهمیت قرار می‌دهد.

با آزمایش زیر می‌توان تحول اخلاقی کودک را در تفاوت قائل شدن بین نیت و عمل مشاهده نمود[۱]:

برای کودک دو داستان متفاوت خوانده می‌شود، داستانهایی که در هر یک کار خطاگونه‌ای توسط یک کودک انجام شده است. سپس از کودک خواسته می‌شود که قضاوت کند کدام کودک خطاکارتر است و دلیل آنرا ذکر کند:

داستان اول ــ محمود در اتاق مشغول بازی کردن است. والدین او که در اتاق دیگری هستند برای شام او را صدا می‌زنند. او به طرف آن اتاق می‌رود. پشت دَرِ اتاقی که والدین محمود

---

۱ ــ به نقل از کتاب The Moral Judgement of the child «قضاوت اخلاقی کودک» ــ اثر ژان پیاژه ــ ۱۹۳۲

در آن هستند یک صندلی که بر روی آن یک سینی محتوی ۱۵ فنجان گذاشته شده، قرار دارد. محمود بدون اطلاع از این موضوع دَرِ اتاق را باز می‌کند و در نتیجه، در به سینی می‌خورد و به زمین می‌افتد تمام ۱۵ فنجان محتوی آن با سروصدای زیادی می‌شکنند و خرد می‌شود.

داستان دوم ــ یکروز هنگامیکه مادر حمید به بیرون از منزل رفته بود، حمید سعی زیادی می‌کند که از داخل قفسه‌های بالای آشپزخانه مقداری مربا بردارد. برای این مقصود از یک صندلی بالا می‌رود و دست خود را برای بدست آوردن مربا دراز می‌کند. اما شیشهٔ مربا بقدری بالاست که دست حمید به آن نمی‌رسد. او تلاش زیادی می‌کند که دستان خود را به مربا نزدیک سازد. در این هنگام ناگهان دستان او به یک فنجان در داخل قفسه برخورد می‌کند و فنجان به زمین می‌افتد و با صدای بلندی می‌شکند و خرد می‌شود.

حال از کودک سؤال می‌شود که کدام کودک خطاکارتر است و چرا؟

پیاژه براساس مطالعات تجربی خود چنین معتقد است که بیشتر کودکان در دورهٔ قبل از دبستان کودک اول (محمود) را مقصرتر می‌بینند زیرا او فنجان‌های بیشتری را شکسته است پس عمل بدتری را انجام داده است و بعبارتی آنها نقش قصد و نیت و انگیزهٔ این دو کودک را کمتر مورد ملاحظه قرار می‌دهند و تنها به ظاهر عمل توجه می‌کنند. در حالیکه بیشتر کودکان در دورهٔ دبستان بخوبی بین نیت و عمل تفاوت قائل می‌شوند و کودک دوم (حمید) را مقصرتر می‌بینندهرچند که در ظاهر او فقط یک فنجان شکسته است ولی از آنجاییکه او نیت آگاهانه‌تر و خطاتر را داشته است پس عمل او نیز باید بدتر جلوه نماید.

رشد اخلاقی از دیدگاه اولیای اسلام: اولیای اسلام در احادیث مختلفی که قبلاً به آنها اشاره شد، خصوصیات اخلاقی و تربیتی مشخصی را برای کودکان در بین سنین ۷ تا ۱۴ سالگی چنین تعیین فرموده‌اند:

۱ ــ سن اطاعت و فرمانبری: پیامبر اکرم (ص) در حدیثی خصوصیت کودک را در این دوره «عَبد» که به معنای اطاعت است مطرح فرموده‌اند. در حدیث دیگری امام علی (ع) خصوصیت کودک را در این دوره بعنوان فرد «خادِم» عنوان نموده‌اند. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که اولیای اسلام کودک را در این دورهٔ سنی مطیع و فرمانبر معرفی می‌نمایند و کودک آمادگی زیادی برای اطاعت و فرمانبری از اولیای خود دارد. کودک در این دوره این آمادگی را دارد که تا آنچه را که پدر و مادر و یا سایر بزرگسالان (اولیای مدرسه) از او توقع و انتظار دارند انجام دهد و حرف‌شنوی زیادی از خود نشان می‌دهد. کودک در این دوره خاصیت نقش‌پذیری بسیاری دارد و در جستجوی نقشی است که باید در میان بزرگسالان ایفا کند.

۲ ــ سن تعلیم و تربیت: پیامبر اکرم (ص) در حدیثی این دورهٔ سنی را سن تأدیب و تربیت نامگذاری فرموده‌اند و امام صادق (ع) نیز در حدیثی این دوره را بعنوان دورهٔ تعلیم مطرح

فرموده‌اند. این دو خصوصیت روانی و تربیتی کودک یعنی «تربیت‌پذیری» و «تعلیم پذیری» اشاره بر این معنا دارد که کودک آمادگی دارد که:

اولاً: ارزشها و ضد ارزشها به او بطور مستقیم آموزش داده شود، چیزی که در دورهٔ قبل امکان آن چندان میسر نمی‌باشد و آموزش بطور مستقیم چندان کارساز نیست و بلکه بیشتر باید این آموزش بصورت غیرمستقیم و تقلیدی صورت گیرد و اینکه حدیث می‌فرماید این دوره سنین تأدیب است احتمالاً بیشتر دال بر این معناست و الاّ از دیدگاه اسلام همهٔ سنین، سنین تأدیب و تربیت به معنای عام آنست.

ثانیاً: تعلیم و علم‌آموزی کودک بطور رسمی از این سنین می‌تواند شروع گردد. کودک از این دوره ببعد است که هم بطور جسمانی و هم بطور روانی آمادگی لازم را برای درک مفاهیم علمی و آموزشی پیدا می‌کند.

باید در نظر گرفت که دو خصوصیت «تربیت پذیری» و «تعلیم پذیری» کودک با توجه به خصوصیت «عبد بودن» و «خادم بودن» کودک معنای بیشتری پیدا می‌کند. یعنی همانطور که کودک در این دوره مطیع و فرمانبر است بنابراین این آمادگی را برای او بیشتر فراهم می‌کند تا تحت تربیت و تعلیم بهتری قرار گیرد و بنابراین میتوان چنین استنباط نمود که این دوره بهترین دورهٔ تعلیم و تربیت است زیرا باتوجه به خصوصیات جسمانی، شناختی و عاطفی کودکان در این دوره، براحتی می‌توان در روح و روان کودک نفوذ پیدا کرد.

رشد عاطفی

کودک همچنان که رشد می‌کند در هر دوره به لحاظ عاطفی ویژگیهای معینی پیدا می‌کند که او را با دوره‌های قبل و یا بعد متفاوت می‌کند. بطورکلی می‌توان گفت که واکنش‌های عاطفی کودکان در این دوره از نوع واکنش‌های عاطفی خوشایند و مطلوب است. خنده‌های کودکان در این دوره زیاد می‌شود و در بیشتر اوقات آنها شاد هستند. کودکان در این دوره مرتب در حال جنب و جوش و تکان خوردن می‌باشند و گویا لحظه‌ای آرام و قرار ندارند. این قبیل واکنش‌های عاطفی اغلب در نزد بزرگسالان بصورت ناخوشایند و نامطلوب تعبیر و تفسیر می‌شود در حالیکه این نشانهٔ شادی و سازگاری خوب کودکان می‌باشد.

واکنش‌های عاطفی کودکان در این دوره به جهات زیر با واکنش‌های عاطفی کودکان در دورهٔ قبل از دبستان متفاوت می‌باشد:

۱ ــ در این دوره کودک یاد می‌گیرد که چگونه واکنش‌های عاطفی و هیجانی خود را کنترل نماید خصوصیتی که در دورهٔ قبل از دبستان کمتر وجود داشت. البته کودکان در این دوره در

محیط خانه کمتر نیازی به کنترل عواطف و هیجانات خود می‌بینند در حالیکه آنان در محیط بیرون از خانه بیشتر خود را از حیث بروز عواطف و هیجانات کنترل می‌کنند.

۲ ــ در این دوره واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر جنبهٔ انسانی و روانی بخود می‌گیرد در حالیکه در دورهٔ قبل واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر بر محور اشیاء و وسایل مادی می‌گشت. همچنین در این دوره واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر جنبهٔ اختصاصی بخود پیدا می‌کند و کودک در صدد آنست که بیشتر به موقعیتهای معین و مشخصی پاسخ عاطفی دهد در حالیکه در دورهٔ قبل واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر جنبه عمومی داشت و کمتر به موقعیتهای ویژه اختصاص داشت. مثلاً در دورهٔ قبل ممکن بود هر چیز تازه‌ای نظر کودک را بخود جلب کند و کنجکاوی او را تحریک نماید اما در این دوره برای تحریک کنجکاوی و جلب نظر کودک یک شیء باید از شرایط و ویژگیهای معینی برخوردار باشد.

۳ ــ واکنش‌های عاطفی کودکان در دورهٔ قبل بیشتر بصورت عملی و حرکتی ظاهر می‌شد در حالیکه در این دوره واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر زبانی و کلامی می‌شود. بطور کلی واکنش‌های عاطفی کودک در دورهٔ قبل بیشتر مستقیم و آشکار بود در حالیکه واکنش‌های عاطفی کودک در این دوره بیشتر رمزی و غیرمستقیم می‌شود. کودک در این دوره اگر خشمگین شود ممکنست واکنش عاطفی خود را بیشتر بصورت کج خلقی یا قهر نشان دهد و یا حتی ممکنست رفتاری کاملاً عادی از خود نشان دهد در حالیکه در درون خشمگین و ناراحت باشد.

همانطور که گفته شد این دوره یک دورهٔ نسبتاً آرام عاطفی است. ولی در عین حال عواملی می‌تواند این آرامش عاطفی نسبتاً خوب را برهم بزند و کودک را دچار آشفتگی عاطفی نماید. مهمترین این عوامل عبارتند از:

۱ ــ بطور کلی، در این دوره کودک میل زیادی به یادگیری و پیشرفت انواع مهارتها از خود نشان می‌دهد و بخوبی می‌تواند مهارتهای لازم را کسب کند. اگر بعللی کودک در انجام وظایف و کارهای خود با شکست و ناکامی روبرو شود و یا موانع محیطی امکان لازم را برای این نیاز کودک بوجود نیاورد و یا باعث شکست او در کار گردد ممکنست موجبات آشفتگی عاطفی و هیجانی در کودک فراهم شود.

۲ ــ بازیها و ورزشها در این دوره وسیلهٔ بسیار خوبی برای تخلیهٔ هیجانی و عاطفی کودک محسوب می‌شوند. کودک از طریق بازی فرصت آنرا پیدا می‌کند که عواطف خود را بکار گیرد و انرژی عاطفی خود را مصرف نماید. اگر این وسیلهٔ خوب تخلیه عاطفی برای کودکان، مورد استفادهٔ زیاد واقع نگردد و یا کودکان از بازی منع گردند این عامل نیز دلیلی برای آشفتگی کودکان می‌تواند محسوب شود.

۳ ــ عوامل دیگری که در بروز آشفتگی عاطفی در این دوره می‌توانند مؤثر باشند عبارتند از:

بیماری و یا خستگی زیاد، جدایی یا مرگ والدین، مهاجرت و تغییر محل سکونت و تغییر محل مدرسه.

رشد اجتماعی

یکی از ویژگیهای رشد در این دوره اجتماعی شدن کودک می‌باشد. کودک در این دوره روابط گسترده‌ای با همسالان خود پیدا می‌کند و میل به ارتباط با همسالان در این دوره بشدت افزایش پیدا می‌کند. کودکان در این دوره دیگر از اینکه به تنهایی در محیط خانه بازی کنند و یا تنها با خواهران و برادران خود ببازی مشغول شوند ارضاء نمی‌گردند. آنها زمانیکه با همسالان خود بسر می‌برند احساس شادی و شور و شعف زیادی می‌کنند. در این دوره حتی برای کودکان یکی یا دو دوست نیز کافی نیست بلکه آنها می‌خواهند بصورت گروهی و دسته‌ای با یکدیگر بسر برند و بازی کودکان تنها زمانی به اوج لذت خود می‌رسد که تعداد کودکان بسیاری در آن شرکت داشته باشند.

ویژگیهای دوستی در گروههای کودکان: شاید وقتی از گروه و دسته صحبت می‌شود، در نزد اکثر مردم، گروهها و دستجات ناجور و ناخوشایند به ذهن تداعی می‌شود در حالیکه از دیدگاه روانشناسی رشد و روانشناسی اجتماعی گروه و دسته نقش مهمی در رشد اجتماعی کودکان و نوجوانان بازی می‌کند. البته خصوصیات گروه در دورهٔ کودکی و نوجوانی با هم یکسان نیستند و هر کدام از ویژگیهای معینی برخوردار می‌باشند. ویژگیهای گروه در دورهٔ دبستان بشرح زیر می‌باشد:

۱ ــ هدف عمدهٔ گروههای کودکان تفریح و بازی است. یعنی کودکان بیشتر بقصد بازی و تفریح با همسالان خود جمع می‌شوند، در حالیکه در دورهٔ نوجوانی نیازها و هدفهای متنوعی آنها را بصورت یک گروه گرد هم می‌آورد.

۲ ــ در این دوره گروهها بیشتر از کودکانی تشکیل می‌شوند که در نزد همسالانشان و یا بزرگسالان از مقبولیت و پذیرش اجتماعی بیشتری برخوردار باشند در حالیکه در دورهٔ نوجوانی شاید شکست و یا ناکامی در روابط اجتماعی خصوصاً در ارتباط با بزرگسالان، یکی از دلایل مهم برای تشکیل گروههای نوجوانی می‌تواند باشد.

۳ ــ در این دوره، انتخاب اعضای گروه معمولاً بصورت تصادفی و غیر گزینشی صورت می‌گیرد. یعنی کودکان برای پیدا کردن همبازی و دوست زیاد در صدد انتخاب و گزینش نیستند در حالیکه در دورهٔ نوجوانی این ویژگی در نوجوانان زیاد دیده می‌شود.

۴ ــ گروهها در این دوره بیشتر از کودکانی تشکیل می‌شوند که معمولاً در یک حدود سنی مشابه و وضع رشدی یکسان بسر می‌برند در حالیکه در گروههای نوجوانان ممکنست افراد لزوماً

از یک سطح سنی یکسان برخوردار نباشند زیرا در دورهٔ نوجوانی بیشتر از خصوصیات ظـاهری، تشابه در خصوصیات روانشناختی و تشابه در اهداف و آرزوها و نیازهای روانی اهمیت پـیدا می کند.

۵ ــ گروههای کودکی در این دوره اصرار زیادی بر همجنس بودن اعضاء می‌نـمایند یـعنی پسران و دختران هر یک بیشتر بر این تمایل دارند که با همجنسان خـود بـازی نـمایند البته ایــن خصوصیت در پسران بیش از دختران دیده میشود.

تأثیرات گروه همسالان بر کودکان: همانطور که ذکر گردید همسالان نقش مهمی در رشد اجتماعی کودک در این دوره می‌توانند ایفا نمایند. ارتباط بـا همسالان در ایـن دوره مـی‌تــوانند اثرات زیر را برای کودک بهمراه داشته باشد:

۱ ــ همسالان زمینه‌های استقلال کودک را از بزرگسالان بتدریج فراهم می‌نمایند.

۲ ــ گروه همسالان همکاری و تعاون با دیگران را به کودکان آموزش می‌دهد.

۳ ــ گروه همسالان طرز رقابت سالم را با دیگران به کودکان یاد می‌دهد.

۴ ــ گروه همسالان پذیرش مسئولیت و انجام آنرا به کودکان یاد می‌دهد.

۵ ــ گروه به کودکان یاد می‌دهد که چگونه در رفتار با دیگران دخالت کند و آنـها را اصلاح نماید.

در این دوره در عین آنکه بین کودکان عموماً رفاقت و صمیمیت و روابط گـرم وجـود دارد ولی در عین حال هر چند گاه یکبار نیز بین آنها ستیز و نزاع در مـی‌گـیرد. مـعمولاً ایــن جنگ و ستیزها بعد از مدت کوتاهی به دوستی و رفاقت تبدیل می‌شود. بهمین دلیل در روابـط دوستانـه در این دوره نوعی حالت نوسانی و بی‌ثباتی وجود دارد. با افزایش سن روابط دوستانه بـین کـودکان محکمتر و پایدارتر می‌گردد. دختران در سراسر این دوره بـیش از پسران دارای روابـط دوستانـه محکم و پایدار می‌باشند.

رهبری گروه ــ در این دوره کودکانی که از حیث بدنی قویتر و برتر از دیگران باشند شانس بیشتری برای انتخاب شدن بعنوان رهبری گروه همسالان را دارند. البته علاوه بر قـدرت بـدنی و مهارت در بازی و ورزش، برخورداری از صفات دیگری نظیر جوانمردی، همکاری، بخشندگی و صداقت نیز برای رهبری گروه لازمست. در این دوره اگر کودکی بخواهد بـا سلطه‌طلبی و اقـتدار بر دیگران رهبری نماید بزودی نقش رهبری خود را از دست خواهد داد زیرا کودکان در این دوره از ریاست‌طلبی و سلطه‌طلبی بشدت ناراحت می‌شوند.

بازی

بازی در این دوره مانند دورهٔ قبل همچنان از اهمیت خاص برخوردار است و عامل مـهمی

در رشد جسمی و روانی کودک بشمار می‌رود. در این دوره از آنجاییکه قد و وزن کودک به آرامی افزایش پیدا می‌کند، کودک در عملیات حسی ــ حرکتی قدرت و توازن لازم را پیدا می‌کند. همچنین از آنجائیکه کودک در این دوره سرشار از انرژی می‌باشد، بنابراین دائم در حال حرکت و جنب و جوش است. بازیهایی نظیر دویدن، توپ بازی کردن، دوچرخه سواری، طناب بازی، شنا و ... آنچنان در این دوره می‌توانند کودک را به خود مجذوب سازند که آنها را تا مرز خستگی زیاد و از حال رفتن به خود مشغول دارد و تنها دخالت بزرگسالان باید آنها را از ادامهٔ بازی بازدارد.

بازی در این دوره از دو جهت با بازی در دورهٔ قبل از دبستان متفاوت می‌شود:

۱ ــ در این دوره کودک به لحاظ زمانی فرصت کمتری برای بازی پیدا می‌کند زیرا از یکطرف با ورود به مدرسه کودکان با تکالیف آموزشی گسترده‌ای روبرو می‌شوند و از طرف دیگر کودکان در محیط خانه نیز مانند دورهٔ قبل از آزادی زیادی برخوردار نیستند و والدین و سایر اعضای خانواده در ارتباط با امور خانه از کودکان انتظارات و توقعات بیشتری دارند. بنابراین در این دوره کودکان، هم در محیط خانه و هم در محیط مدرسه با محدودیت زمانی از حیث بازی روبرو می‌باشند و فرصت کمتری برای بازی دارند در حالیکه به آن سخت نیازمند می‌باشند.

۲ ــ بازی‌ها در این دوره از حیث موضوع نیز بسیار متنوع می‌شوند و بصورت کاملاً منظمی برگزار می‌شوند و در رابطه با بازیها تفاوتهای فردی بیشتری نسبت به دورهٔ قبل در کودکان دیده می‌شود:

ــ هم پسران و هم دختران تلاش بسیاری می‌کنند که به بازیهای متناسب با جنس خود مشغول شوند و از فعالیتهای مربوط به جنس مخالف پرهیز کنند.

ــ کودکان باهوش هرچه که بزرگتر شوند در بازیهایشان بیشتر تنها می‌شوند و کمتر از همسالان خود به بازیهای بدنی پر جنب و جوش می‌پردازند.

ــ کودکانی که معاشرتی و اجتماعی می‌باشند و با گروه همسالان خود رابطهٔ دوستانهٔ زیادی دارند، بیشتر به بازیهای اجتماعی می‌پردازند در حالیکه کودکانی که غیر معاشرتی‌اند و از روابط دوستانهٔ محدودی برخوردارند بیشتر به بازیهای انفرادی می‌پردازند و بیشتر وقت خود را با اشیاء می‌گذرانند و یا خودشان را با تماشای تلویزیون و گوش کردن رادیو و یا مطالعه سرگرم می‌کنند.

انواع بازی در این دوره

۱ ــ **بازیهای ساختنی:** بازیهای ساختنی از بازیهای بسیار لذت‌آور برای کودکان در این دوره است. کودکان در این نوع بازیها از وسایل و ابزار ساده چیزهای متنوعی درست می‌کنند بنحوی که موجبات تفریح و شادی آنها را فراهم می‌آورد. کودکان با وسایلی نظیر چکش، چاقو، قیچی، آجر، جعبه، مُهره، چوب، کاغذ و هر وسیلهٔ دیگری که بر سر راه آنها قرار گیرد چیزهایی

می‌توانند درست کنند که برای خود آنها بسیار جالب و هیجان‌انگیز است. در بازیهای ساختنی پسران بیشتر از چوب و ابزارآلات استفاده می‌کنند در حالیکه دختران انواع کارهای زرق و برق‌دار مانند دوختن، نقاشی کردن، طراحی کردن و... را بیشتر ترجیح می‌دهند. بطور کلی از نقاشی و طراحی، هم پسران و هم دختران لذت می‌برند و یکی از بهترین بازیهای ساختنی در نزد کودکان این دوره بشمار می‌رود. طراحی و نقاشی دو وسیلهٔ خوبی هستند که به کودک کمک می‌کنند تا درونیات خود را آشکار نمایند. همانطور که کودک بزرگتر می‌شود نقاشی و طراحی او از شکل، رنگ و دقت معینی برخوردار می‌شود. بتدریج که کودک بزرگتر می‌شود از دو فعالیت طراحی و نقاشی در کودک کاسته می‌شود و این بیشتر بدلیل کم اهمیت دادن و یا حتی مورد تحقیر قرار دادن بزرگسالان به این دو فعالیت خوب می‌باشد.

۲ ــ **بازیهای اکتشافی:** در این دوره همانند دورهٔ قبل هر چیز جدید و تازه‌ای، کنجکاوی کودکان را به خود جلب می‌کند با این تفاوت که کودکان در این دوره دیگر تنها با اسباب بازیها و اشیاءِ پیرامون خود در محیط خانه ارضاء نمی‌شوند و به چیزهای بیرون از خانه علاقمند می‌شوند و تمایل پیدا می‌کنند که به مناطق دورتر از محیط خانه بروند و مکانهای جدیدی را کشف کنند. مثلاً ممکنست یک خانهٔ مخروبهٔ خالی یا یک خانهٔ جدید در حال ساختمان توجه کودکان این دوره را به خود جلب کند و کنجکاوی آنها را تحریک نماید. بازیهای اکتشافی در این دوره بیشتر بصورت گروهی و دسته‌ای صورت می‌گیرد و کودکان کمتر به تنهایی رغبت به اینگونه بازیها از خود نشان می‌دهند.

۳ ــ **جمع‌آوری اشیاء:** همانطور که کودکان بزرگتر می‌شوند، تمایل به جمع‌آوری اشیاء بعنوان یکنوع بازی در کودکان شیوع پیدا می‌کند و این امر موجبات شادی و سرگرمی را در بین کودکان بوجود می‌آورد. در ابتدای این دوره هر چیزی ممکنست توجه کودک را به خود جلب کند و او به جمع‌آوری هر چیزی اقدام نماید. او ممکنست چیزهایی مانند کاغذهای آب‌نبات، دَرِ بطری، سنگ، مُهره، صدفهای دریایی و... را جمع‌آوری کند.اما بتدریج که آنها بزرگترمی‌شوند، به نوعی گزینش و انتخاب در جمع آوری چیزها دست می‌زنند و جمع‌آوری آنها روی چیزهایی متمرکز می‌شود که هم بنوعی زیبا و قشنگ باشند و هم با آنچه که توسط سایر همسالان آنها جمع‌آوری می‌شود متفاوت باشند. جمع‌آوری کودکان در این دوره شکل منظم وسیستماتیکی پیدامی‌کند،کاری که در دورهٔ قبل ازکودکان دیده نمی‌شود.کودک در این دوره در نگهداری و جمع‌آوری چیزهای مورد علاقهٔ خود به طبقه‌بندی می‌پردازد و بصورت منظمی آنها را نگه می‌دارد.

۴ ــ **بازیهای ورزشی:** در این دوره بازیهای ساده و تمرینی دورهٔ قبل رنگ و بوی خود را از دست می‌دهند. بازی با توپ (فوتبال، بسکتبال، والیبال و...) به شیوه‌ای گروهی و دسته جمعی مورد علاقهٔ زیاد کودکان در این دوره می‌باشد و آنها ساعتهای متمادی می‌توانند به این بازیها

مشغول باشند.

زمانیکه کودکان به حدود سن ۱۰ سالگی می‌رسند، بازیهای آنها بیشتر رنگ رقابت بخود می‌گیرند و مهارت و برتری در بازی بیش از هر چیز دیگر مهم جلوه می‌کند در حالیکه تا قبل از آن برای کودکان در بازی بیشتر جنبهٔ تفریح و شادی مطرح بوده است.

در این دوره در بازیهای کودکان تفاوتهای جنسی قابل ملاحظه‌ای دیده می‌شود. لِوِر (Lever) در یک تحقیق روانشناختی در خصوص بازیهای کودکان دختر و پسر تفاوتهای زیر را مطرح کرده است:

۱ ــ پسران نسبت به دختران در گروههای بزرگتری ببازی می‌پردازند.

۲ ــ پسران بیش از دختران در گروههای سنی متفاوت و غیر یکسان بازی می‌کنند.

۳ ــ پسران بیش از دختران به رقابت در بازی می‌پردازند.

۴ ــ بازیهای پسران طولانی‌تر از بازیهای دختران است.

در این دوره علاوه بر بازیهای گوناگونی که ذکر شد، کودکان می‌توانند با سرگرمیهای گوناگونی خود را مشغول کنند. انواع این سرگرمیها در بخشِ برای مطالعهٔ بیشتر آمده است (۳).

رشد نقش جنسی و تفاوتهای جنسی

تفاوتها در رفتار جنسی و نقش جنسی دختران و پسران از هنگام تولد شروع می‌شود و هرچه که بر رشد آنها افزوده شود، بر این تفاوتها نیز افزوده می‌شود تا هنگامیکه در زمان بلوغ این تفاوتها به بیشترین اندازهٔ خود می‌رسند و دو جنس دختر و پسر را کاملاً از یکدیگر متمایز می‌سازند. منظور از «نقش جنسی» تکالیف و وظایفی هستند که طبیعت بیولوژیکی، فرهنگ، جامعه و بزرگسالان از هر یک از دو جنس مرد و زن انتظار دارند. بعنوان مثال بر اساس مطالعاتی که در جوامع مختلف صورت گرفته است غالباً محبت، رفتار انفعالی و عاطفی و حمایت بیشتر بعنوان خصوصیات زنانه و خصوصیاتی نظیر پرخاشگری، استقلال، رقابت و حاکمیت و سلطهٔ بیشتر بعنوان خصوصیات مردانه یافت شده است.

در دورهٔ قبل از دبستان، کودک از حدود ۳ سالگی خود را بعنوان یک پسر یا دختر باز می‌شناسد و بعبارتی دیگر نقش جنسی خود را بتدریج جستجو می‌کند. در این دوره آگاهی کودک در خصوص نقش جنسی خود و تلاش او برای دست‌یابی به اطلاعات مربوط به نقش جنسی بسیار آرام و تدریجی افزایش پیدا می‌کند. ولی در دورهٔ دبستان، کودک تلاش گسترده و وسیعی را در این باره آغاز می‌کند. در محیط خانه پسر، بیشتر رفتار پدر و دختر بیشتر رفتار مادر را مورد نظر و توجه خود قرار می‌دهد. در محیط بیرون از خانه و مدرسه نیز کودکان همبازیها و همسالان همجنس خود را الگوی خود قرار می‌دهند و پسران و دختران بر این اصرار می‌ورزند که هریک

در گروههای اجتماعی همجنس خود شرکت کنند. جدول زیر تفاوتهای دو جنس را از جنبه‌های مختلف در طول دوره‌های مهم رشد نشان می‌دهد:

تفاوتهای دو جنس از جنبه‌های مختلف روانشناختی

۱ ــ **رشد جسمانی:** به لحاظ رشد جسمانی چه در هنگام تولد، چه در راه افتادن و چه در هنگام بلوغ، غالباً دختران جلوتر از پسران می‌باشند در حالیکه در بعد از بلوغ پسران به لحاظ رشد جسمانی از دختران جلو می‌افتند. پسران از رشد ماهیچه‌ای کاملتری برخوردارند و دارای شش‌ها و قلب بزرگتری می‌باشند. پسران با افزایش سن در فعالیتهایی که نیاز به مهارتهای حرکتی زیادی دارد برتر می‌باشند. پسران در دورهٔ نوزادی و کودکی در مقابل بیماریها بیشتر آسیب‌پذیر هستند و در مقابل دردهای جسمانی از تحمل کمتری برخوردار می‌باشند.

۲ ــ **رشد شناختی:** دختران از تواناییهای کلامی بیشتری برخوردار هستند و این برتری حتی از دورهٔ نوزادی نیز محسوس است. این برتری در سالهای بعد بطور قابل ملاحظه‌ای افزایش پیدا می‌کند و دختران در تواناییهای کلامی نظیر خزانهٔ لغات، خواندن، دریافت کلامی و خلاقیت کلامی رشد بیشتری را از خود نشان می‌دهند. از حدود سن ۱۰ سالگی پسران در توانایی بصری ــ فضایی برتری قابل ملاحظه‌ای پیدا می‌کنند. این تواناییها شامل شناخت بهتر اشیاء در فضاهای دو یا سه بُعدی، خواندن نقشه‌ها و... می‌باشد. پسران از ابتدای ۱۲ سالگی در ریاضیات برتری مشخصی را پیدا می‌کنند. در این دوره غالب استعدادهای ریاضی از بین پسران می‌باشند. همچنین مدارکی نیز وجود دارند که نشان می‌دهند که پسران بیش از دختران جستجوگر و کنجکاو می‌باشند و در کارهای مخاطره‌آمیز شرکت می‌کنند.

۳ ــ **رشد عاطفی و اجتماعی:** مطالعات نشان داده‌اند که پسران غالباً پرخاشگرتر و تجاوزکارتر می‌باشند و خصوصاً در پرخاشگریهای بدنی از دختران جلوتر می‌باشند. دختران در مقابل خواسته‌های والدین و سایر بزرگسالان فروتنی بیشتری را نشان می‌دهند و این مسئله حتی از دورهٔ قبل از دبستان نیز کاملاً محسوس است. دختران در گروههای همسال بیشتر همکاری و همراهی از خود نشان می‌دهند در حالیکه پسران از این ویژگی کمتر برخوردار هستند.

مطالعات نشان می‌دهند که دختران بیش از پسران در مقابل ناسازگاریهای خانوادگی و فشارهای عاطفی تحمل نشان می‌دهند. همچنین بر اساس مطالعات، پسران بیش از دختران در محیط مدرسه دارای مشکلات عاطفی و یادگیری می‌باشند؛ مشکلاتی نظیر: ناتوانیهایی در نوشتن و خواندن، نقائص تکلمی (لکنت زبان) و مشکلات رفتاری و عاطفی.

در تعریف نقش جنسی آنچه که هم پسران و هم دختران با آن بیشتر روبرو می‌شوند این است که آنها باید یاد بگیرند که چگونه جنس مخالف خود نباشند. مثلاً یک پسر باید یاد بگیرد که چگونه یک دختر نباشد و یک دختر باید یاد بگیرد که چگونه یک پسر نباشد و کمتر متأسفانه

بصورت ایجابی و اثباتی به آنها یاد داده می‌شود که چگونه یک پسر، باید پسر باشد و چه خصوصیاتی بعنوان خصوصیات پسرانه می‌باشد و چگونه یک دختر باید دختر باشد و چه خصوصیاتی بعنوان خصوصیات دخترانه می‌باشد.

در این دوره هم دختران و هم پسران ممکنست با مشکلات ویژه‌ای در رابطه با یادگیری نقش جنسی روبرو شوند: مشکلات پسران که از سالهای آخر قبل از دبستان نیز شروع می‌شود بیشتر ممکنست از این لحاظ باشد که آنها باید وابستگی و همانندسازی اولیهٔ خود را که در بیشتر سالهای قبل از دبستان به مادر داشته‌اند تغییر دهند و به همانندسازی با پدر بپردازند در حالیکه دختران از این نظر با مشکل کمتری روبرو هستند و نیازی به این تغییر الگو ندارند. بنابراین باید توجه داشت که پدران برای الگو واقع شدن و آموزش نقش جنسی صحیح در پسران در همهٔ دوره‌های رشد باید نقش فعالی را در محیط خانه بر عهده گیرند.

دختران نیز ممکنست در این دوره (در سالهای آخر این دوره) بطور دفعی و ناگهانی با تغییرات بلوغ روبرو شوند چیزی که ممکنست برای آن آمادگی کافی روانی نداشته باشند و والدین آنها را برای این کار مهیا نکرده باشند. این مورد بیشتر از آن جهت بعنوان یک مسئله جلوه می‌کند که تا قبل از تغییرات بلوغ غالباً والدین هرگونه فعالیت پسرانه‌ای را به دختران اجازه می‌دهند و در جداسازی بین دختران و پسران چندان حساسیتی بخرج نمی‌دهند و زمانیکه تغییرات بلوغ در دختران که طبیعتاً زودتر از پسران شروع می‌شود بوقوع می‌پیوندد بطور دفعی و ناگهانی و شتابزده به جلوگیری از فعالیتهای پسرانه در دختران اقدام می‌نمایند و تازه در آن هنگام می‌خواهند نقش دخترانه را به آنها آموزش دهند.

اولیای اسلام در احادیث مختلفی، سفارشات زیادی فرموده‌اند که با دختران و پسران از سنین ۶ سالگی ببعد باید بطور جداگانه‌ای رفتار شود. هرچند که آنها در این دوره به سنین تکلیف نرسیده‌اند ولی باید به نحوی با آنها رفتار شود که هر یک از پسران و دختران نقش مردانه و زنانهٔ مناسبی را برای خود پیدا کنند تا برای بلوغ آمادگی کافی داشته باشند. (برخی از این احادیث در بخشِ برای مطالعهٔ بیشتر آمده است)(۴)

بنابراین رشد نقش جنسی در سراسر دوران کودکی خصوصاً در دورهٔ دبستان از اهمیت خاصی برخوردار است و تأثیرات قابل ملاحظه‌ای در رشد شخصیت فرد بجای می‌گذارد. در یک مطالعهٔ طولی [۱] که بر روی یک گروه از کودکان از تولد تا بزرگسالی صورت گرفته است چنین بدست آمد که می‌توان با توجه به رشد نقش جنسی در دورهٔ دبستان، رفتار دورهٔ بزرگسالی فرد را پیش‌بینی نمود. در این مطالعه پسرانی که در دورهٔ دبستان به بازیهای رقابتی، مهارتهای حرکتی

۱ـ Kagan & Moss 1962

زیاد و فعالیتهایی مانند مکانیکی و دخترانی که به آشپزی، خیاطی، مطالعه و بازیهای بدون رقابت علاقمند بودند در دورهٔ بزرگسالی دارای فعالیتهای متناسب‌تری با نقش جنسی خود بودند.

عوامل مؤثر در تفاوتهای جنسی و رشد نقش جنسی

در شکل‌گیری نقش جنسی و تفاوتهای موجود در رفتار جنسی سه دسته عوامل بیولوژیکی، شناختی و اجتماعی دخالت دارند:

۱ ــ عوامل بیولوژیکی: عوامل بیولوژیکی از سه جهت می‌توانند در تفاوتهای جنسی بین دختران و پسران مؤثر باشند: هورمونهای جنسی، فعالیتهای مغزی و ساختمان بدن.

این سه عامل بیولوژیکی در اواخر این دوره و در نزدیکی بلوغ بیشترین تأثیرات خود را بر رفتار دختران و پسران می‌گذارند. بحث بیشتر راجع به این سه عامل بیولوژیکی را در بخش بلوغ خواهیم داشت.

۲ ــ عوامل شناختی: در ارتباط با رشد نقش جنسی در دختران و پسران عامل شناخت نیز سهم مؤثری را ایفا می‌کند. کُلبرگ در این رابطه معتقد است که دختر و پسر براساس تفاوتهای بیولوژیکی و طبیعی که دارند رفتارهای متفاوتی را از خود ظاهر می‌سازند (مانند تفاوتهای موجود در لباس پوشیدن، آرایش مو و...) و خود را بعنوان یک پسر و دختر بازمی‌شناسند. بعد از این شناخت است که رفتار آنها بشیوهٔ مردانه و یا زنانه توسط محیط تقویت و یا تضعیف می‌گردد و رفتار دیگران را بعنوان الگو مورد تقلید قرار می‌دهد. او معتقد است که کودکان تا قبل از سنین بلوغ سه مرحلهٔ شناختی را در ارتباط با رشد نقش جنسی دارا خواهند بود:

در مرحلهٔ اول که از سن ۳ سالگی آغاز می‌شود کودک بطور اساسی تفاوت جنسی بین دختر و پسر را می‌شناسد و تشخیص می‌دهد. در مرحلهٔ دوم که از سن ۵ سالگی آغاز می‌شود و در سن ۷ سالگی به اوج خود می‌رسد کودک به این شناخت دست پیدا می‌کند که دختران بعنوان دختر و پسران بعنوان پسر باقی می‌مانند.

در مرحلهٔ سوم که بین سنین ۷ تا ۱۱ سالگی اتفاق می‌افتد کودکان به چنین شناختی دست پیدا می‌کنند که تغییرات سطحی در فعالیتها و یا ظاهر آنها، آنان را به جنس دیگری مبدل نمی‌سازد یعنی اگر کودکان دختر به فعالیتهای پسرانه مشغول شوند و یا ظاهر پسرانه‌ای پیدا کنند، پسر نمی‌شوند و یا برعکس اگر کودکان پسر به فعالیتهای دخترانه مشغول شوند و یا ظاهر دخترانه‌ای پیدا کنند دختر نمی‌شوند. بنابراین در این مرحله (۷ تا ۱۱ سالگی) سنین ثبات جنسی است و هریک از دختران و پسران به تثبیت جنسی خود می‌پردازند و بنابراین بهترین سنینی است که

نقش جنسی مناسب (مانند یک بزرگسالی) باید به دختران و پسران آموخته شود. هرچند که باید مقدمات این رفتار حتی از دورهٔ قبل از دبستان نیز آغاز شده باشد.

۳ ــ **عوامل اجتماعی:** مهمترین عوامل اجتماعی که در یادگیری نقش جنسی برای دختران و پسران نقش مؤثری ایفا می‌کنند عبارتند از:

والدین ــ کودک در محیط خانواده برای یادگیری نقش جنسی مناسب، هم به الگوی پدر و هم به الگوی مادر نیازمند است و مجموعهٔ این روابط است که نقش جنسی مناسب را به کودک می‌آموزد. کودک از طرفی با پدر و یا مادر (پسر با پدر و دختر با مادر) همانندسازی می‌کند و رفتار هریک از آنها را بعنوان یک الگو مورد توجه قرار می‌دهد و از طرفی دیگر رابطهٔ هر یک از پدر و مادر را با دیگری بعنوان یک الگو برای رابطه با جنس مخالف مورد نظر قرار می‌دهد. بنابراین اگر یکی از پدر و مادر نقش خود را بعللی نتواند ایفا کند (بدلیل مرگ، طلاق و...) و در خانواده حضور نداشته باشد این مسئله در یادگیری نقش جنسی کودکان تأثیر سوء ممکنست بگذارد و آنانرا در رفتار اجتماعی دچار اختلال سازد.

هرچند که والدین هر دو در یادگیری نقش جنسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار می‌باشند ولی مطالعات نشان داده‌اند که پدران بیش از مادران در یادگیری نقش جنسی کودکان مؤثرند. پدران، هم در رشد نقش جنسی پسران و هم در رشد نقش جنسی دختران تأثیر بسزایی می‌توانند بگذارند. نتایج برخی از این تحقیقات در بخش برای مطالعه بیشتر ارائه شده است[۵].

دوستان و همسالان ــ با ورود کودک به مدرسه و ارتباط گسترده با سایر همسالان نقش جنسی و رفتار متناسب با جنس اهمیت زیادی برای کودک پیدا می‌کند شاید تا قبل از این دوره کودک در محیط خانه چنین نیاز گسترده‌ای را برای رفتار متناسب با جنس در خود نمی‌دیده است. کودکان در لباس پوشیدن، صحبت کردن و سایر رفتارها تلاش زیادی می‌کنند که مانند همسالان همجنس خود عمل کنند. در این دوره بازی یکی از وسایل مهمی است که کودک از طریق آن نقش جنسی متناسب خود را پیدا می‌کند. معمولاً در این دوره انواع بازیها متناسب با جنس انتخاب می‌شوند: پسران معمولاً فعالیتهای مردانه‌تر و رقابتی را ترجیح می‌دهند (مانند فوتبال، دوچرخه‌سواری، کارهای مکانیکی و استفاده از ابزارآلات) در حالیکه دختران اغلب به فعالیتهای آرام و نشستنی نظیر لباس‌دوزی، صنایع دستی، کارهای هنری، کارهای خانگی و... بیشتر علاقمندند.

مدارس و معلمان ــ معمولاً در دورهٔ دبستان مدارس بیشتر جو دخترانه دارند تا پسرانه و بیشتر مدارس صفات آرام بودن، طاعت و رفتار انفعالی را در دانش‌آموزان پسر و دختر رواج می‌دهند. این خصوصیات با دختران بیش از پسران سازگارتر است در حالیکه پسران فعالیتهای پر سر و صدا، جسورانه، رقابت‌آمیز و مستقل را در این دوره بیشتر طلب می‌کنند. بنابراین تعجب‌آور

نیست که در دورهٔ ابتدائی دختران بیش از پسران مدرسه را دوست دارند و در کارهای تحصیلی از پسران موفق‌ترند و همچنین پسران در محیط مدرسه دارای مشکلات رفتاری و یادگیری بیشتری می‌باشند.

یکی از مسائلی که در محیط مدرسه رشد نقش جنسی کودکان را ممکنست با مشکل روبرو سازد وجود معلمان زن برای پسران (خصوصاً در سالهای آخر دبستان) می‌باشد. بطور کلی برای پسران در این دوره معلمان مرد بیشتر از معلمان زن مورد قبول می‌باشند. زیرا معلمان مرد بیش از معلمان زن خود را درگیر فعالیتهای ورزشی و مردانه با دانش‌آموزان پسر می‌توانند بکنند و بخوبی می‌توانند نقش رهبری را برای کودکان در این دوره ایفا کنند.

علاوه بر جو عمومی مدرسه و تأثیر معلمان، کتابهای درسی نیز تأثیر مهمی در نقش جنسی کودکان می‌توانند داشته باشند اگر کتابهای درسی مبتنی بر نیازهای رشدی دو جنس (دختر و پسر) تألیف گردند خود تأثیر زیادی در شکل‌گیری نقش جنسی دختر و پسر می‌گذارند. بدیهی است که با افزایش سن کودک، باید به این تفاوتها بیشتر توجه گردد.

علاوه بر عواملی که ذکر شد، عواملی نظیر رادیو و تلویزیون، مطبوعات و کتابها، اسباب‌بازیها و وسایل بازی نیز امروزه تأثیر مهمی در رشد نقش جنسی کودکان پسر و دختر ایفا می‌کنند.

مدرسه و تأثیرات مهم آن در رشد و تربیت

بی‌تردید بعد از نهاد خانواده، مهمترین واحد اجتماعی که بیشترین تأثیرات را در رشد و تربیت کودکان و نوجوانان باقی می‌گذارد، نهاد مدرسه است. امروزه مدرسه سهم مؤثر و انکارناپذیری را در تعلیم و تربیت کودکان بر عهده دارد و زمانی که کودک پا به مدرسه می‌گذارد (سن ۶ و ۷ سالگی) در حقیقت مدرسه بخش مهمی از وظایف خانواده را برعهده می‌گیرد و اوقات زیادی از عمر آنها را دربر می‌گیرد. مدرسه در همهٔ دوران تحصیل از اهمیت بسزایی برخوردار است ولی از آنجائیکه کودک در دورهٔ ۷ تا ۱۱ سالگی برای اولین بار با واحد مدرسه روبرو می‌شود و با توجه به ویژگیهای روانشناختی و تربیتی کودک در این دوره که بیان شد، مدرسه در این دوران دارای اهمیت اختصاصی‌تری می‌باشد و آثار عمیق‌تری بر رشد و شخصیت کودکان باقی می‌گذارد.

وظایف مدرسه ــ تا چندی پیش مدرسه را تنها جای مطالعه و تلقین معلومات، درس خواندن و انتقال مواد درسی از معلمان به دانش‌آموزان می‌دانستند. ولی امروز به لحاظ تربیتی روشن شده است که مدرسه یک وظیفه اجتماعی دارد که اهمیت آن کمتر از وظیفهٔ آموزشی آن نیست. مدرسه همچون خانواده دارای یک وحدت اجتماعی است و در ساخت شخصیت

اجتماعی فرد بسیار مؤثر است. در مدرسه است که راه و رسم زندگی و طرز معاشرت با دیگران آموخته می‌شود و کیفیت همکاری و رقابت با دیگران یاد داده میشود. امروزه دیگر این اشتباه بزرگی است که اگر مدرسه را تنها عبارت از یک عده اتاقها و کلاسهایی بدانیم که در آنها تنها علم القاء می‌شود بلکه مدرسه بهترین و مهمترین مرکز برای فعالیتهای گوناگون اجتماعی است و می‌توان با تشکیل اجتماعات، انجمنها، گردشهای علمی و امثال آن به تربیت اجتماعی کودک و نوجوان کمک کرد. از اینرو درنظر آموزش و پرورش جدید مدرسه یک مرکز اجتماعی مهم است که کودک و نوجوان ساعتهای طولانی از زندگی خود را در آن می‌گذراند و اطلاعات اجتماعی بدست می‌آورد که او را در سازگاری با جامعه بزرگتر یاری می‌دهد. صاحبنظران و متخصصان روانشناسی و تعلیم و تربیت به شیوه‌های گوناگون اهمیت واحد مدرسه را در تعلیم و تربیت کودک و نوجوان بیان داشته‌اند:

جان دیوئی فیلسوف و مربی معروف امریکایی معتقد است که «آموزشگاه (مدرسه) پلی است که کودکان و نوجوانان باید از آن بگذرند تا وارد اجتماع گردند بنابراین مربیان و مسئولان امر باید سعی کنند گذشته از یکسری اطلاعات تئوری و خشک رموز و اصول زندگی اجتماعی را به آنان بیاموزند.» او همچنین اظهار می‌کند که: «شاید بزرگترین خطای تربیتی این باشد که گمان کنیم آدمی فقط همان چیزی را یاد می‌گیرد که روزی در کتاب خوانده است بلکه یادگیریهای ضمنی رویه‌های پایدار زندگی و رغبت‌ها و نفرتهایی که در محیط مدرسه صورت می‌گیرد به مراتب از یادگیری دروسی مانند املاء، تاریخ و جغرافی مهمتر است زیرا آنچه در آیندهٔ زندگی کودک اهمیت بیشتری دارد آن رویه‌هاست نه این درسها.»

ژان پیاژه روانشناس معروف سوئیسی می‌گوید که «آرزوی مکتب آموزش و پرورش فعال، بوجود آوردن اعتدالی است مناسب بین مکتب انفرادی و مکتب اجتماعی. هدف از آموزش انفرادی منطبق ساختن فرد با سن او و استعدادها و مهارتهای او می‌باشد و هدف از آموزش اجتماعی این است که کودک یا نوجوان زندگی دسته جمعی و رفتارهای اجتماعی را بیاموزد.»

ژان ژاک روسو فیلسوف و مربی معروف فرانسوی می‌گوید که: «آموزش و پرورش دو قطب دارد: یکی مواد درسی و دیگری روابط بین معلم و شاگرد».

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که مدرسه دو وظیفه مهم برعهده دارد:

۱ ـ وظیفهٔ آموزش فکری و تعلیم مواد درسی.

۲ ـ وظیفهٔ یاددادن مهارتهای مورد نیاز زندگی و رمز و اصول زندگی اجتماعی.

در وظیفهٔ اول ـ مدرسه باید موجبات پیشرفت فکری و علمی دانش‌آموزان را فراهم نماید و با توجه به جنبه‌های مختلف رشد (جسمی، شناختی و عاطفی) کودک و نوجوان مفاهیم و مواد آموزشی را برای آنها تبیین سازد. آنچه در این رابطه باید ذکر شود آنست که مدرسه باید در این

وظیفه خود عشق به یادگیری را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد و هدف عمدهٔ خود را برمحور یادگیری قرار دهد نه تعلیم صرف. در روانشناسی یادگیری بین تعلیم و یادگیری دو تفاوت مهم وجود دارد:

اول آنکه در سیستم تعلیم محور عمده معلم می‌باشد و همهٔ فعالیتهای آموزشی برعهده اوست و اوست که باید بیشترین وظایف و تکالیف را در انتقال مواد آموزشی برعهده گیرد. در حالیکه در سیستم یادگیری محور عمده خود دانش‌آموز می‌باشد و در فعالیتهای آموزشی نقش مهمی به او داده میشود و اوست که باید تلاش کند تا مواد آموزشی را فرا بگیرد و کار عمده معلم ایجاد انگیزه‌های لازم در تعلیم مواد آموزشی و هدایت و کنترل دانش‌آموز می‌باشد. دوم آنکه در سیستم تعلیم محتوای درسی و انتقال میزان معینی از مواد درسی هدف عمده و اساسی می‌باشد. در حالیکه در سیستم یادگیری هدف عمده، یادگیری محتوای درسی از طرف تک تک دانش‌آموزان می‌باشد با این توجه که هر دانش‌آموز براساس اصل تفاوت فردی با یک سرعت یکسان و با یک شیوهٔ معین مطالب درسی را نمی‌آموزد و بلکه باید برای هر دانش‌آموز روش و سرعت خاصی رادرنظر گرفت تا در نهایت آن محتوای آموزشی موردنظر توسط او یاد گرفته شود.

در وظیفهٔ دوم ــ نیز مدرسه باید مهارتهای فردی و اجتماعی لازم را که برای زندگی آینده فرد ضرورت دارد به او آموزش دهد و او را برای زندگی اجتماعی درآینده آماده سازد. بدیهی است که مدرسه با نهادهای دیگری در انجام این وظیفه سهیم و شریک است و باید با این نهادها (خانواده، رادیو و تلویزیون و...) همکاری متقابلی داشته باشد تا در مجموع و با هماهنگی بتوانند از عهدهٔ این مهم برآیند. البته امروزه نقش مدرسه در این رابطه بیش از نهادهای دیگر جلوه می‌کند؛ حتی مدرسه می‌تواند برخی از نابسامانیها و شیوه‌های ناصحیح را در خانواده اصلاح نماید. مثلاً مدرسه می‌تواند به کودک پرخاشگر یاد دهد که بدون آزار دادن دیگران می‌تواند از زندگی خود خرسند باشد و از طرفی دیگر مدرسه می‌تواند رشد اجتماعی دانش‌آموزان را با اختلال روبرو سازد. مثلاً برخی از اقدامات مدرسه ممکنست موجب گسترش رقابتهای خصومت‌آمیز در بین دانش‌آموزان شود و احترام متقابل را در میان آنها از بین ببرد.

البته باید درنظر داشت که مدرسه نمی‌تواند همهٔ کمبودهای واحدهای دیگر (بخصوص خانواده) را در آموزش مهارتهای فردی و اجتماعی جبران نماید و در این راه نمی‌توان از واحدهای دیگر سلب مسئولیت نمود و یا سهم کمی را به آنها اختصاص داد و با همکاری و هماهنگی کلیهٔ این نهادهاست که تربیت فردی و اجتماعی برای کودک و نوجوان بطور مناسبی بوجود می‌آید. مدرسه در راه انجام وظیفه دوم خود باید ایجاد ویژگیهای زیر را در دانش‌آموزان مورد توجه و اهمیت اصلی خود قرار دهد و بعنوان اهداف اصلی به آنها بنگرد.

۱ ــ اعتماد و احترام بنفس: هم مدرسه و هم خانواده باید فرصتهایی را برای کودکان و

نوجوانان بوجود آورند تا آنها یاد بگیرند که در کوشش‌های خویش ممکنست بسرعت به هدف مطلوب نرسند و بنابراین اگر شکست خوردند باید تلاش مجددی را آغاز کنند و ازعدم موفقیت در کارها و رقابت‌ها دچار اضطراب، ناکامی و یا سایر حالات و رفتار نامناسب و نامطلوب نشوند. البته باید توجه داشت که شکست‌های متمادی و پی در پی در کارها اعتماد بنفس فرد را ممکنست تضعیف نماید و بنابراین باید برای هر فردی فرصتهایی بوجود آید تا او احساس موفقیت نیز بکند. دانش‌آموز با موفقیت در کار یاد می‌گیرد که می‌تواند از عهدهٔ مشکلات برآید و بنابراین کفایت لازم را در اجرای کارها احساس می‌کند و بتدریج این احساس در او رشد می‌نماید و برای زندگی بعدی و مشکلات اجتماعی نیز آمادگی لازم را پیدا خواهد کرد.

اولیای اسلام حس اعتماد بنفس را منشأ هر آزاداندیشی و سلامت روانی می‌دانند و فقدان آنرا ریشهٔ هر بدی و ناراحتی می‌دانند:

قال علی (ع): **مَن کَرُمَتْ عَلَیهِ نَفسُهُ هانَتْ عَلَیه شَهَواتُهُ**

(نهج‌البلاغه صبحی صالح ــ ص ۵۵۵)

«کسی که به نفس خود احترام بگذارد و آنرا بزرگ بشمارد، زشتیها در مقابل او کوچک است.»

قال امام هادی (ع): **مَن هانت عَلَیهِ نَفسُهُ فَلاٰ تَأمَن شرَّهُ**

(تحف‌العقول ــ ص ۴۸۳)

«کسی که خود را کوچک می‌شمرد، از شر او درامان نخواهید بود».

۲ ــ <u>قابلیت حل مسئله</u>: امروزه با توجه به پیچیدگیهایی که در زندگی اجتماعی بوجود آمده است هر فرد در آینده با مسائل گوناگون و غیرقابل پیش‌بینی روبرو خواهد شد و در موقعیتهایی قرار خواهد گرفت که باید در برابر مشکلات مختلف زندگی تصمیمات لازمی اتخاذ نماید و برای حل هریک راهی درست در پیش گیرد.

هرچند که مدرسه نمی‌تواند همهٔ مسائل آینده را پیش‌بینی نموده و راه‌حل همهٔ آنها را به کودکان و نوجوانان بیاموزد ولی ضمن تعلیم مستقیم راه‌حل چند مسئله، می‌تواند به نوعی دانش‌آموزان را برای حل مسائل بیشمار آینده آماده سازد. در جامعه و خصوصاً در مدرسه که خود یک واحد اجتماعی محسوب می‌شود مسائل مختلفی وجود دارند که دانش‌آموزان به فراخور سنی و رشدی خود باید با آنها روبرو شوند و اولیای مدرسه ضمن هدایت و راهنمایی به آنها این امکان را باید بدهند که خود راه حل‌های مناسبی برای آن مسائل پیدا کنند.

امام موسی کاظم (ع) سفارش فرموده‌اند که کودکان از همان دورهٔ کودکی باید با سختیها و مشکلات زندگی آشنا شوند تا در بزرگسالی با بردباری و صبر با مسائل زندگی برخورد نمایند:

يُسْتَحَبُّ غَرَامَةَ الغُلام فی صِغَرِهِ لِيَكُونَ حَليماً فی كِبَرِه

(وسائل ـــ جلد ۱۵، ص ۱۹۸)

«بهتر است که طفل درکودکی با سختی و مشکلات اجتناب ناپذیر حیات که غرامت زندگی است روبرو شود تا در بزرگسالی بردبار و صبور باشد.»

تقریباً کلیهٔ مباحث تحصیلی در مدرسه باید برای آن تعلیم داده شوند که شخص بتواند از آنها در موقعیتهای ناآشنا استفاده نماید. معلومات باید در حکم گنجینه‌ای از مواد خام باشند که با آنها بتوان راه‌حلهای مناسبی را پیدا کرد. شخص تربیت یافته کسی نیست که فقط می‌داند، بلکه کسی است که از دانش خود نیروی عمل‌کردن کسب نماید.

۳ ـــ همکاری و تعاون با دیگران: یکی از اصول زندگی اجتماعی همکاری و تعاون با دیگران است.هرچند خانواده پایه و شالوده این همکاری و تعاون را برای هر فرد پی‌ریزی می‌کند ولی در این رابطه نهاد مدرسه نقش مهمتری از خانواده می‌تواند ایفا کند. کودک از زمانی که پا به‌محیط مدرسه می‌گذارد، در حقیقت وارد محیط اجتماع شده است. اگر اجتماع را به صحنهٔ تئاتری تشبیه کنیم که هر فرد ناچار است نقشی را در این صحنه بازی کند، بهترین بازیگر کسی است که دارای تمرین و مهارت بیشتری باشد و بهترین محل برای کسب مهارت و تمرین زندگی اجتماعی مدرسه است. یکی از اشتغالات مهم مسئولان و اولیای مدرسه در طول دوران تحصیل باید این باشد که نحوه همکاری و تعاون و یا بعبارتی زندگی اجتماعی را در محیط مدرسه به دانش‌آموزان آموزش دهند و از موقعیتهای مختلفی نظیر کلاس، اوقات تفریح، زنگ ورزش، اردوها و... برای این امر مهم و خطیر استفاده کافی نمایند و این امری است که همهٔ مسئولان و اولیای مدرسه و معلمان، باید در آن سهیم باشند و نقش مشترکی را ایفا نمایند. یادگیری تعاون و همکاری در همهٔ مراحل تحصیل مهم است ولی شاید دورهٔ دبستان را بتوان از این حیث دوره مهمتری تلقی کرد زیرا دبستان بعنوان اولین مرحلهٔ تحصیل، پایه و مبنای این تعاون و همکاری را در کودک شکل می‌دهد و روح همکاری یا عدم همکاری از همین مرحله در کودکان دمیده می‌شود و در آنها تقویت می‌شود. کودک باید یاد بگیرد که به دیگران احترام بگذارد و به آنها اعتماد کند. ترس یکی از علل مهم در عدم ایجاد روحیهٔ همکاری و تعاون در کودکان و نوجوانان می‌باشد. برای همکاری با دیگران لازمست که دانش‌آموزان دارای امنیت عاطفی کافی در محیط مدرسه باشند.

۴ ـــ داشتن هدفها و رغبتهای مفید: لازمهٔ یک زندگی اجتماعی مفید تلاش و پیشرفت بسوی هدف است. کسانی که در زندگی فاقد اهداف و رغبت‌های مفید هستند دچار ملالت و افسردگی می‌شوند و هنگامی که با تصمیم‌های مهم زندگی روبرو می‌شوند نمی‌دانند که چگونه و چرا باید تصمیم بگیرند. داشتن هدفهای مهم به زندگی ثبات می‌دهد، به شخص در اعمال روزانه

شور و اشتیاق می‌دهد و او را در دشواریها به پایداری و پیشروی برمی‌انگیزد. هدفها و رغبت‌های فرد در عین آنکه باید افقها و جهت‌های دور را درنظر داشته باشند (اهداف کلی) ولی در عین حال باید مراحل و منازل قابل دسترسی نیز باشند (اهداف جزئی). مدرسه با استفاده از معلمانی که خود دارای اهداف صحیحی در زندگی می‌باشند و یا با معرفی افراد با هدف (در کتابهای درسی و یا هنگام تدریس) بخوبی می‌تواند الگوی مناسبی در این خصوص باشد و به دانش‌آموزان رغبت‌های سودمندی را تعلیم دهد. پرورش رغبت‌های حرفه‌ای و سرگرمیهای سودمند، لذت بردن از بیان هنری و کسب افتخار از سازندگی از اجزای این روش تربیتی مدارس بشمار می‌روند.

۵ ــ قبول ارزشهای اجتماعی: اساس رفتار خوب، قبول ارزشهایی است که با فطرت انسانی سازگار است، و هر فرهنگی که براساس این خصوصیات فطری بیشتر بنا شده باشد سازگاری با آن از ضروریات زندگی اجتماعی می‌باشد. صداقت، قبول مسئولیتهای اجتماعی، پاکیزگی، عفت، شجاعت، شرم و حیا، سخاوت، ایثار، جهاد و ... از ارزشهای مهم یک فرهنگ مبتنی بر فطرت انسانی می‌باشد. معلمانی که خود به این ارزشها پای بند باشند و در کردار و رفتار خود نیز آنها را عملی سازند به راحتی می‌توانند این ارزشها را به دانش‌آموزان نیز منتقل کنند. در حالیکه اگر هریک از عناصر (۲۴) مدرسه و خانواده با فرهنگ جامعه و ارزشهای موجود در آن هماهنگی و تطابق نداشته باشند ممکن است دانش‌آموزان را دچار تعارض ارزشی کنند و آرامش درونی او را برهم بزنند. امروزه اکثر روانشناسان و جامعه‌شناسان معتقدند که وجود ارزشهای مشترک در یک جامعه باعث سلامتی هم فرد و هم جامعه می‌باشد، درحالیکه عدم وجود ارزشهای مشترک به زودی هم فرد و هم جامعه را ممکنست از هم بپاشد و افراد جامعه را با انواع تعارضات درونی روبرو می‌سازد. همچنین آنها معتقدند که هر چه که فرد و یا جامعه از ارزشهای والاتر و متناسب‌تر با نیازهای طبیعی انسان برخوردار باشد سلامت خود را بیشتر حفظ خواهد نمود.

اینک باید دید که با اهمیت فوق‌العاده‌ای که ارزشها دارند، مدرسه چه وظیفه مهمی بعهده دارد. مدرسه باید این اصول ارزشی و اخلاقی را در هر مرحلهٔ سنی و مطابق با ویژگیهای رشدی برای کودکان و نوجوانان، با شیوه‌های اصولی مطرح سازد و آنها را به این اصول اخلاقی مجهز سازد یابعبارتی دیگر مسئولیت اخلاقی را به آنها آموزش دهد.

در اجرای این هدف مهم معلمان مدرسه لازمست شباهت‌های خود را با محیط خانوادگی حفظ کنند و شیوه‌های رفتاری خود را با محیط خانواده هماهنگ سازند.

معلم و تأثیرات او در رشد و تربیت کودکان و نوجوانان

بی‌تردید باید گفت که نقش اصلی را در اجرای هر دو وظیفهٔ مهمی که برشمردیم معلمان برعهده دارند. موضوع نفوذ معلم در رشد و تربیت کودکان و نوجوانان از نکات مهم و برجسته

تعلیم و تربیت امروز می‌باشد. معلمان تأثیرات مهمی درگرایشات عاطفی و روانی دانش‌آموزان می‌توانند بگذارند. برخی از معلمان با ویژگیهایی که دارند چنان دانش‌آموزان را به محیط مدرسه مجذوب می‌سازند که اثرات عمیق آن تا سالهای سال می‌تواند پابرجای بماند و در آیندهٔ تحصیلی و تربیتی و شغلی آنها نقش مهمی را ایفا می‌کنند. از طرفی دیگر برخی نیز می‌توانند آنچنان اثر منفی برروی دانش‌آموزان بگذارند که آنان را از محیط آموزشی و تربیتی مدرسه فراری دهند. بنابراین می‌توان گفت که معلمان تأثیر مهمی در آیندهٔ شغلی، تحصیلی، تربیتی و فرهنگی دانش‌آموزان می‌توانند داشته باشند. هر معلم دارای یک مقام اجتماعی ویژه در نزد دانش‌آموزان می‌باشد. یک معلم برای آنکه بتواند مقام اجتماعی مطلوب و مناسبی را در نزد شاگردان خود داشته باشد لازمست که از قدرتهای زیر برخوردار باشد:

۱ ــ **قدرت پاداش دهندگی:** معلم خوب کسی است که بتواند بموقع از پاداشهای لازم جهت تحریک و تقویت و ترغیب دانش‌آموزان خود استفاده نماید. پاداش‌ها باید متناسب با شرایط سنی و رشدی دانش‌آموزان باشد. معلم خوب کسی است که مرتب در راه خلق پاداش‌های نو و جدید کوشش نماید و بموقع آنرا نیز به شاگردان خود ارائه دهد.

۲ ــ **قدرت انضباط دادن:** معلم خوب کسی است که از قدرت لازم در ادارهٔ کلاس و برقراری انضباط و نظم در بین دانش‌آموزان برخوردار باشد. بنابراین لازمست که معلم از قدرت مدیریت و رهبری لازم برخوردار باشد و در این راه از تنبیهات بموقع و لازم نیز استفاده نماید. تنبیهات نیز باید متناسب با شرایط سنی و رشدی دانش‌آموزان باشد و بموقع نیز به آنها ارائه شود. معلم خوب کسی است که از تشویق بمراتب بیشتر از تنبیه استفاده می‌کند و برای تنبیهات خود نیز دارای ابتکارات و خلاقیت لازم می‌باشد و در اقدامات آموزشی و تربیتی آنقدر از تنوعات لازم برخوردار است که خود را مجبور نمی‌بیند که از تنبیه بدنی استفاده نماید. او حتی‌الامکان سعی می‌کند که مشکلاتی را که در رابطه او با دانش‌آموزان پدید می‌آید خود حل نماید و قادر است که بیشتر مشکلات خود را بدون مراجعه به دیگران (مدیر و ناظم) حل نماید. معلمی که برای انضباط دادن به کلاس یا دانش‌آموزان بطور مکرر دانش‌آموزان را به دفتر مدیر و یا ناظم مدرسه می‌فرستد و یا دانش‌آموزان را از کلاس اخراج می‌کند و راههای دیگری برای حل این مشکلات نمی‌تواند پیدا کند در مدیریت کلاس و یا برقراری انضباط با دشواری جدی روبرو می‌باشد و باید مطمئن باشد که این شیوهٔ انضباطی برای هیچکس (خود او، شاگرد و اولیای مدرسه) سودمند نیست و او را هرچه بیشتر از دانش‌آموزان دور می‌سازد. چنین معلمی باید قبل از هر اقدامی علل این مشکلات انضباطی را پیدا نماید. مشکلات انضباطی می‌تواند در نتیجهٔ عواملی نظیر موقعیت یادگیری، وضع خانوادگی و یا جو عاطفی کلاس پدید آمده باشد.

ــ موقعیت یادگیری به شرایطی گفته می‌شود که وجود آنها سبب پیدایش نظم و ترتیب

خاص در کلاس می‌شود و فقدان آنها فرد را از یادگیری باز می‌دارد و به ایجاد مسائل انضباطی تشویق می‌کند مانند: عدم‌آمادگی بدنی و روانی دانش‌آموز، عدم ارتباط مطالب درسی با تجربیات قبلی دانش‌آموزان، عدم رغبت و علاقه دانش‌آموزان به موضوع درسی، روشن نبودن هدف یادگیری، نداشتن نقش فعال در جریان یادگیری و...

ــ وضع خانوادگی: هر دانش‌آموز در عین آنکه بعنوان یک فرد فراگیرنده در محیط مدرسه تلقی می‌شود عضو یک خانواده معین نیز می‌باشد. بدیهی است که جو عاطفی خانواده تأثیرات عمیقی در رفتار دانش‌آموزان می‌گذارد. زمانیکه احتیاجات اساسی دانش‌آموزان در محیط خانه تأمین نمی‌شود قهراً نباید از آنها انتظار داشت که در محیط مدرسه رفتاری کاملاً عادی داشته باشند و بروز مسائل انضباطی از جانب آنها قابل‌پیش‌بینی است.

ــ جو عاطفی کلاس: رابطهٔ شاگرد و معلم جو عاطفی کلاس را تشکیل می‌دهد. که بعداً به توضیح آن خواهیم پرداخت.

۳ ــ **قدرت الگویی:** از آنجایی که دانش‌آموزان یکی از الگوهای مهم رفتاری خود را معلمان قرار می‌دهند اگر معلم از این ویژگی برخوردار باشد بخوبی می‌تواند تأثیرات عمیقی در رشد و شخصیت دانش‌آموزان باقی بگذارد. معلم باید از چنان شخصیتی برخوردار باشد که بتواند موردقبول دانش‌آموزان قرار گیرد و در بین آنها از محبوبیت نسبی برخوردار باشد؛ باید با مهر و محبت بوده و علاقمندی خود را به دانش‌آموزان ثابت کند و در فهم مطالب به آنها کمکهای لازم را مبذول نماید. دربرخورد با دانش‌آموزان عدالت و انصاف لازم را برقرار نماید. همچنین یک معلم لازمست که از آراستگیهای ظاهری نیز برخوردار باشد و به لحاظ کلامی نیز از توانایی نسبی برخوردار باشد. این ویژگیها خصوصاً در سنین نوجوانی و بلوغ از اهمیت بیشتری برخوردار می‌گردد.

۴ ــ **قدرت تخصصی:** معلم باید در رشته‌ای که می‌خواهد به دانش‌آموزان تدریس کند کاملاً تخصص و آگاهی لازم را داشته باشد و از معلومات کافی بهره‌مند باشد. یکی از ویژگیهایی که دانش‌آموزان را تحت نفوذ یک معلم درمی‌آورد، میزان معلومات و مهارتهای او می‌باشد. خصوصاً در مدارس راهنمایی و دبیرستانها، اولین ارزیابی و سنجشی که دانش‌آموزان از معلمان خود به عمل می‌آورند میزان معلومات و آگاهیهای علمی آنان می‌باشد. همچنین معلم خوب کسی است که حتی‌الامکان درسهای گروهی یا جمعی (شیوه سخنرانی) را محدود کند و در عوض بر عده تمرینهایی بیافزاید که مستلزم تحقیق شخصی شاگرد و بررسی و اکتشاف در کلاس باشد.

۵ ــ **قدرت قانونی:** مجموعهٔ امتیازات و امکاناتی که از طریق قانون به معلم اختصاص داده می‌شود قدرت قانونی نام می‌گیرد. معلم خوب کسی است که از مقررات قانونی و امکانات و امتیازات و حتی محدودیتهایی را که قانون برای او مشخص کرده است بخوبی آگاهی داشته باشد

تا برای او هرچه بیشتر نقش معلم تعریف و تبیین شود.

یک معلم این ۵ قدرت را بطور کم‌وبیش باید دارا باشد و در مجموع از همهٔ آنها بخوبی استفاده لازم را بنماید. زیرا مجموع این ۵ قدرت است که تأثیر معلم را در دانش‌آموز بیشتر می‌نماید و فقدان هریک، از تأثیر و نفوذ معلم میکاهد.

الگوهای تعامل معلم و شاگرد

همانطور که بیان شد از رابطهٔ شاگرد و معلم و تعامل بین آن دو جو عاطفی کلاس و مدرسه بوجود می‌آید. این ارتباط عاطفی است که راه را برای نفوذ و تأثیر معلم بر شاگرد هموار می‌سازد و هرگونه اختلال و آسیبی در این روابط عاطفی راه تأثیرگذاری را با دشواری و مشکلات روبرو می‌سازد.

تعامل‌های بین معلم و شاگردان به صورتهای مختلفی ممکنست بوجود آید. یک معلم ممکنست رفتار دوستانه و تشویق‌آمیزی داشته باشد به دلیل اینکه او معتقد است اینگونه رفتار با شاگردان، آنها را به اهداف آموزشی و تربیتی بیشتر علاقمند می‌سازد و فعالیت آنها را بیشتر برمی‌انگیزاند. معلم دیگر ممکنست بطور نسبی از شاگردان خود فاصله بگیرد و مقررات بسیاری را برای برقراری نظم کلاس وضع کند. برخی از معلمین کوشش‌های شاگردان را غالباً ستایش می‌کنند و برخی دیگر بندرت آنها را ستایش می‌کنند. الگوهای تعامل میان معلمان و شاگردان را به سه دسته مهم می‌توان تقسیم نمود:

۱ ــ **الگوی مستبدانه یا قدرت مدارانه:** در این روش محور عمده و عامل تعیین‌کننده تنها معلم می‌باشد. فنون و مراحل فعالیت از طرف معلم قدم به قدم دیکته می‌شود بنحوی که قدمهای بعدی به میزان زیادی نامشخص و مبهم است. آنچه معلم می‌گوید صحیح است و آنچه شاگردان اظهار می‌دارند همیشه غلط و بی‌پایه است. دانش‌آموزان بدون چون و چرا باید دستورهای معلم را به معرض اجرا بگذارند و یا بسخنان او گوش دهند. در چنین جوی شاگردان اجازه سؤال یا صحبت کردن را ندارند و در تهیهٔ برنامه، روش و ترتیب کار هیچگونه دخالتی ندارند. شخصیت شاگردان مورد احترام نیست و علاقه و استعداد و احتیاجات آنها موردتوجه قرار نمی‌گیرد. غالباً در چنین وضعی شاگردان از ترس ظاهراً ساکت و آرام هستند ولی واقعاً در هیجان و اضطراب بسر می‌برند و بصورتهای مختلف در مقابل معلم مقاومت می‌کنند.

۲ ــ **الگوی آزادمنشانه یا رهاکننده:** این روش اغلب هنگامی بکار گرفته می‌شود که معلم در اجرای وظایف آموزشی و تربیتی خود احساس ضعف می‌کند مثلاً با کارهای جمعی و نحوهٔ ترتیب و ادارهٔ آنها آشنائی ندارد یا اطلاعات او در رشته موردبحث کامل نیست. غالباً شاگردان را آزاد می‌گذارد و در کارهای آنها دخالت نمی‌کند. در این روش دانش‌آموزان رها شده هستند و معلم

از راهنمایی آنها خودداری می‌کند.

۳ ـ الگوی تعامل متعادل و مطلوب: در این روش معلم و شاگرد از بهترین الگوی تعامل برخوردار هستند. سیاستهای آموزشی و تربیتی به بحث گذاشته می‌شود و شاگردان در آنها احساس دخالت می‌کنند. قدمهای کلی در ابتدا برای دانش‌آموزان تبیین می‌شود. در این روش معلم به شخصیت و احتیاجات اساسی دانش‌آموزان توجه کافی مبذول می‌دارد و کارها بر طبق استعداد و تمایلات میان شاگردان تقسیم می‌شود و هریک از شاگردان تحت راهنمایی معلم بفعالیت مشغول می‌شود. در این روش در عین آنکه رهبری کلاس و کارهای تربیتی و آموزشی با معلم است ولی بیشتر فعالیت‌ها را دانش‌آموزان انجام می‌دهند و معلم بیشتر نقش راهنما و کنترل‌کننده را داراست. در این روش از عوامل زیر بخوبی استفاده می‌شود:

توجه به احتیاجات دانش‌آموزان: یکی از طرقی که معلم بوسیلهٔ آن یادگیری را کنترل می‌کند، کنترل ارضای احتیاجاتی است که برای شاگردان وجود دارد. معلم بر این باور است که یک تجربهٔ یادگیری که برای شاگرد ارضاء احتیاجی را فراهم نمی‌کند، تغییرات رفتاری مطلوب را به همراه ندارد. مثلاً کودکی که دائماً تأیید معلم را خواستار است ممکنست چنان در فکر کسب تأیید غرق باشد که کار کلاس را بطور مناسب انجام ندهد. بنابراین معلم باید از این نیاز کودک بخوبی استفاده نماید و آنرا در خدمت یادگیری قرار دهد. در غیراینصورت دانش‌آموز به شیوه‌های نامطلوب ممکنست بخواهد این نیاز خود را ارضاء کند.

استفاده از پاداش و مجازات: معلم باید درنظر داشته باشد که آنچه را که او بعنوان پاداش و مجازات درنظر می‌گیرد ممکنست در نزد شاگردان همان معنا را بهمراه نداشته باشد. مثلاً اگر معلمی از نمره بعنوان یک پاداش و مجازات استفاده نماید باید درنظر داشته باشد که بالا بردن نمره یا کم‌کردن نمره برای همه از یک ارزش پاداشی یا مجازاتی یکسان برخوردار نیست و از این لحاظ ممکنست بین کودکان تفاوتهای بسیار وجود داشته باشد. بنابراین در این روش معلم هر پاداش و هر مجازاتی را با توجه به روحیه و شخصیت و رفتار دانش‌آموزان مورداستفاده قرار می‌دهد. اصولاً پاداش بیشتر از مجازات تغییرات رفتاری مطلوب را بهمراه دارد. مجازات ممکنست برخی اوقات موجب اجتناب کودک از یک رفتار نامطلوب شود ولی لزوماً او را برای اکتساب رفتار مطلوب تحریک نمی‌کند. یک کودک ممکنست از طریق مجازات یاد بگیرد که پرخاشگری خود را کنترل کند ولی دوستانه رفتار کردن را با مجازات یاد نمی‌گیرد یا ممکن است که یاد بگیرد در کلاس ساکت باشد ولی سؤال پرسیدن مناسب را در کلاس یاد نمی‌گیرد.

معلمین غالباً علاقمندند که شاگردان در کلاس فریاد نزنند، بدون ضرورت صندلی‌های خود را ترک نگویند، با همکلاسیهای خود صحبت نکنند، تکالیف خود را بدقت انجام دهند؛ و آنان غالباً برای ازبین بردن این رفتار نامطلوب از اقدامات مجازاتی استفاده می‌کنند. یک کودک را

ممکنست با اقداماتی نظیر: عقب کلاس نشانیدن، مسخره کردن، کم‌کردن نمره یا نمرهٔ بد دادن، بیرون کردن از کلاس و.... از انجام اعمال نامطلوب بازداشت ولی هیچگاه با این اعمال درست رفتار کردن را به او آموزش نمی‌دهیم و رفتار نامطلوب اگرچه بطور ظاهری برطرف گردیده ولی ریشه‌های رفتار نامطلوب در دانش‌آموز باقی‌مانده و راه درست رفتار را نیاموخته است.

در یک تحقیق[1] محققین اثرات پاداش و تنبیه را روی پیشرفت‌های کاری دو گروه دانش‌آموز درونگرا و برونگرا مطالعه کردند[2]. در این آزمایش به شاگردان کلاس پنجم از ۵ کلاس مختلف تکلیف یادگیری ساده‌ای داده شد.

آزمایش‌کنندگان براساس یک آزمون شخصیتی که به کودکان داده شد آنها را به کودکان درونگرا و برونگرا تقسیم کردند بدین ترتیب که کودکان مورد آزمایش به ۵ گروه تقسیم شدند: دو گروه از برونگراها که یکی از آنها مورد تشویق و دیگری مورد توبیخ واقع شد، دو گروه از درونگراها که یکی از آنها مورد تشویق و دیگری مورد توبیخ واقع شد و گروه پنجم که نه تحسین شد و نه مورد توبیخ قرار گرفت. در این مطالعه منظور از تشویق و تحسین نیز عبارت بود از کلمهٔ خوب و منظور از توبیخ و تنبیه هم عبارت بود از کلمهٔ «ضعیف» که روی ورقهٔ امتحانی شاگردان براساس نحوهٔ کار خوب و بد خود توسط معلم نوشته می‌شد. در این تحقیق نتایج زیر بدست آمد:

۱ ــ محصول کاری درونگراها و برونگراها هر دو اعم از تحسین شده و توبیخ شده بطور معنی‌داری از محصول کاری گروه کنترل (گروهی که نه مورد تشویق و نه مورد تنبیه قرار گرفته بود) بیشتر است.

۲ ــ تشویق و تحسین در صورتی که به میزان کافی تکرار شود، محصول کاری درونگراها را افزایش می‌دهد تا جائی که از محصول کاری برون‌گراهائی که تشویق شده‌اند یا درونگراهائی که توبیخ شده‌اند بالاتر می‌رود.

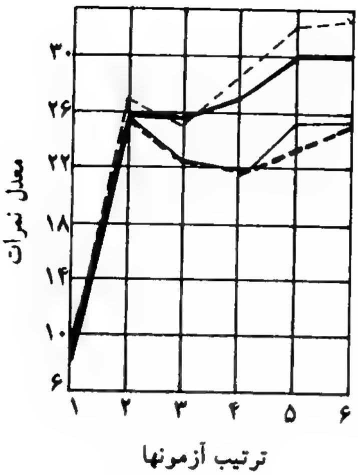
۳ ــ تنبیه و توبیخ، در صورتی که به میزان کافی تکرار شود، محصول کاری برون‌گراها را افزایش می‌دهد تا جائی که از محصول کاری برون‌گراهائی که تحسین شده‌اند یا درون‌گراهائی که توبیخ شده‌اند بالاتر می‌رود.

نمودار صفحهٔ بعد نتایج این تحقیق را نشان می‌دهد:

---

۱ ــ این تحقیق به وسیله دو محقق بنام تامسون و هاینکات صورت گرفته است.

۲ ــ درونگرا به کسانی گفته می‌شود که بیشتر دارای رفتار گوشه‌گیرانه، حساس، زودرنج، کم‌حرف باشند و برونگرا به کسانی گفته می‌شود که بیشتر دارای رفتار پرخاشگرانه، فعال، هیجانی و روابط اجتماعی زیاد می‌باشند.



ـــ گروه برونگرا که مورد تشویق و تحسین قرار گرفته است.
- - -گروه برونگرا که مورد تنبیه و توبیخ قرار گرفته است.
ـــ گروه درونگرا که مورد تحسین واقع شده است.
- - -گروه درونگرا که مورد تنبیه و توبیخ واقع شده است.

هرچند که نتایج این مطالعه قوانینی را برای کاربرد تحسین (تشویق) و یا توبیخ (تنبیه) در مورد رفتار دانش‌آموزان به ما نمی‌دهد زیرا کیفیت تشویق و یا تنبیهی که در این آزمایش بکار رفته محدود و اختصاصی است و تقسیم‌بندی آنها نیز به دو گروه برونگرا و درونگرا تنها براساس یک آزمون انجام شده است ولی باید گفت که با توجه به تحقیقات مختلفی که صورت گرفته است می‌توان چنین نتیجه گرفت که اولاً تحسین و تشویق مؤثرتر از تنبیه و مجازات می‌باشد و ثانیاً باید تشویق و تنبیه را براساس رفتار و شخصیت دانش‌آموزان بطور مختلف مورداستفاده قرار داد.

ارتباط با اولیای دانش‌آموزان: همکاری خانه و مدرسه و اولیاء و مربیان در همهٔ دوران تحصیل از ارزش بسیار زیادی برخوردار است. اغلب در تماس بین معلمان و مربیان است که نکات و مواردی که از دید هریک از دو نهاد خانه و مدرسه در مورد کودکان و نوجوانان پوشیده مانده است آشکار و هویدا می‌گردد نکاتی که در آیندهٔ آموزشی و تربیتی آنها نقش و تأثیر مهمی می‌تواند داشته باشد. زیرا ممکنست که کودکان و نوجوانان در محیط خانه و مدرسه به یک شیوه رفتار نکنند و از طرفی دیگر هریک از معلمان و مسئولان در مدرسه و والدین در محیط خانه از دریچه و زاویه خاصی به کودک و نوجوان نگاه می‌کنند. بنابراین در کنار هم قرار دادن این اطلاعات تأثیر مهمی در رشد و شخصیت کودکان می‌تواند بر جای بگذارد.

متأسفانه بنا به علل مختلف والدین با مدارس و معلمان کمتر ارتباط دارند و این همفکری و هماهنگی بین خانه و مدرسه در مسیر خوبی قرار ندارد. در این مورد، این معلمان هستند که باید بیشترین تلاش را بنمایند و به انحاء مختلف راه ارتباط با والدین را پیدا نمایند تا بتوانند اطلاعات بیشتری را در مورد هریک از دانش‌آموزان به دست آورند.

در تحقیقی که در سال تحصیلی ۶۳ ــ ۶۲ توسط گروه روانشناسی دانشگاه تربیت مدرس در مدارس راهنمایی و دبیرستانهای پسرانه تهران (سنین بین ۱۲ تا ۱۶ سالگی) انجام شد یکی از

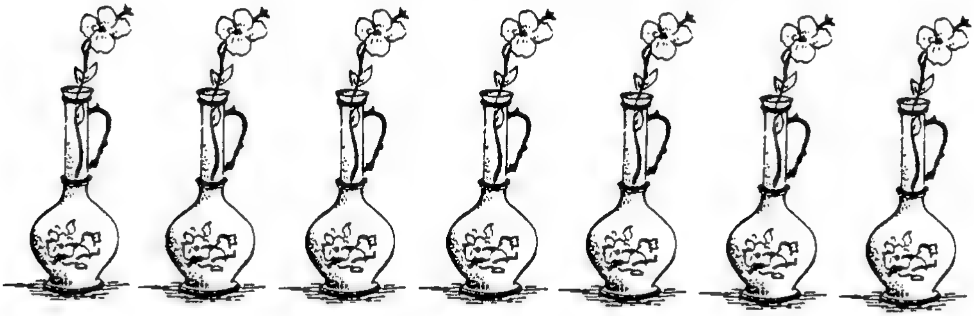
محورهای تحقیق این بود که رابطه بین ویژگیهای آموزشی و تربیتی معلمان و میزان ارتباط مدرسه با خانواده با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گیرد. از نتایج تحقیق چنین بدست آمد که اولاً میان ویژگیهای آموزشی و تربیتی معلمان با مشکلات رفتاری دانش‌آموزان ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی در مدارسی که معلمان از مدارک تحصیلی بالاتر، سابقه تدریس بیشتر، علاقمندی بیشتر به مسائل تربیتی و کار معلمی و از توجه بیشتر به تفاوتهای فردی دانش‌آموزان و... برخوردار بودند دانش‌آموزان آن مدارس از مشکلات رفتاری کمتری برخوردار بوده‌اند. در حالیکه مدارسی که از این حیث معلمان آنها دارای شرایط پایین‌تری بوده‌اند دانش‌آموزان آنها دارای مشکلات رفتاری بیشتری بوده‌اند.

ثانیاً در این تحقیق چنین بدست آمد که در مدارسی که والدین با اولیای مدرسه کمتر ارتباط داشته‌اند، دانش‌آموزان از مشکلات رفتاری بیشتری برخوردار بوده‌اند. همچنین از نتایج دیگر تحقیق این بود که ارتباط والدین با مدارس نیز بیشتر با انگیزه‌های مالی و خدماتی بوده است تا انگیزه‌های فرهنگی و تربیتی.

برای مطالعهٔ بیشتر

١ نمونه‌ای از آزمایشهای پیاژه درباره جنبه‌های مختلف نگهداری ذهنی

نگهداری ذهنی عدد: برای بررسی نگهداری ذهنی عدد می‌توان این آزمایش را انجام داد که ابتدا هفت گلدان یا ظرف مشابه را در یک ردیف قرار داده و یکدسته گل در نزدیکی آنها قرار می‌دهیم. سپس از کودک می‌خواهیم که برای هر گلدان یکی از گلها را بردارد و در گلدان قرار دهد. بنابراین دراینجا یک مقابله یک به یک برقرار می‌کند:



سپس گلها را از گلدانها برداشته و در یک دسته قرار می‌دهیم و از کودک سؤال می‌کنیم آیا هنوز تعداد گلها و گلدانها همان تعداد است؟ آیا تعداد گلدانها بیشتر شده و یا برعکس تعداد گلها بیشتر شده است.



کودکان زیر ۵ سال حتی قادر نیستند که مقابله یک به یک بین گلها و گلدانها را انجام دهند ولی کودکان ۵ تا ۷ ساله قادر به چنین کاری می‌شوند ولی اگر گلها بصورت دسته درآیند کودک بین ۵ تا ۷ ساله معمولاً خواهند گفت که تعداد گلدانها بیشتر است. کودکان از هفت سالگی ببعد معمولاً بدرستی و بسرعت جوابهای مسئله را بدست می‌آورند و آنها درک می‌کنند که تعداد یک

مجموعه با جمع شدن یا پخش شدن تغییری نمی‌کند.

نگهداری ذهنی طول: به کودک دو قطعه چوب یا دو مداد کاملاً یکسان را که بصورت زیر قرار داده شده‌اند نشان می‌دهیم:



ابتدا از کودک سؤال می‌کنیم که آیا چوبها هم طول هستند یا یکی از آنها درازتر است. زمانیکه او اطمینان حاصل کرد که آنها یک اندازه هستند یکی از چوبها را بسمت بالا و یا پایین می‌بریم: در اینجا از کودک سؤال می‌کنیم آیا هنوز چوبها هم طول و هم اندازه هستند یا یکی از دیگری درازتر و بلندتر است. کدامیک؟ چرا؟

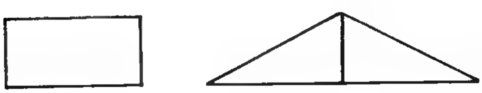


کودکان در قبل از ۷ سالگی اغلب چنین فکر می‌کنند که طول یک شیء نسبت به شیء دیگر هنگامیکه حرکت می‌کند تغییر می‌کند و معمولاً می‌گویند که قطعه چوبی که بالاتر رفته درازتر است ولی در مرحلهٔ بعد از هفت سالگی کودک به سهولت درمی‌یابد که قطعه‌های چوب (یا مدادها) به همان اندازه قبلی باقی می‌مانند و فرقی با یکدیگر پیدا نمی‌کنند.

نگهداری ذهنی سطح: به کودک دو مستطیل مقوائی مطابق با شکل زیر نشان می‌دهیم و می‌پرسیم که آیا آنها هم‌اندازه‌اند یا یکی بزرگتر است:



هنگامیکه او قبول کرد که آنها هم اندازه هستند مستطیلی را که از دو مثلث تشکیل شده به صورت یک مثلث مانند شکل زیر درمی‌آوریم و سؤال بالا را تکرار می‌کنیم که آیا هنوز دو شکل هم اندازه هستند:



(۲) یک آزمایش ساده بخوبی می‌تواند منطق جزء و کل کودک را در این دوره نشان دهد

جعبه‌ای را به کودک نشان می‌دهند. در جعبه باز است و در درون آن بیست مهره تیره و چهار مهره سفید رنگ یافت می‌شود. کلیهٔ مهره‌ها چوبی هستند. از کودک می‌خواهند که با دست

مهره‌ها را لمس کند تا چوبی بودن همهٔ آنها بر او ثابت شود. سپس از او می‌پرسند آیا مهره‌های تیره رنگ بیشترند یا مهره‌های چوبی (همهٔ مهره‌ها). اکثریت کودکان زیر هفت سال اینگونه پاسخ می‌دهند که: «مهره‌های تیره رنگ بیشترند.» زیرا این کودکان تا آنجا که کل (همهٔ مهره‌های چوبی) را به دو جزء تقسیم می‌کنند (مهره‌های تیره رنگ و مهره‌های سفید) دیگر نمی‌توانند یکی از دو جزء را با کل که بدینگونه در ذهن تجزیه شده‌اند مقایسه کنند و فقط یک جزء را با جزء دیگر می‌سنجند و بعبارتی دیگر کودکان در این مرحله قادر نیستند که در آن واحد هم به جزء فکر کنند و هم به کل. اما این عملیات منطقی اندک اندک در سنین بین ۷ تا ۹ سالگی بصورت مجزا بوجود می‌آیند و کودک به کمک این ابزارهای فکری به عملیات خود نظم می‌بخشد. البته باید درنظر گرفت که این فعالیتهای منطقی کودک محدود هستند و تنها جنبهٔ عملی دارند. در این عملیات منطقی شکل و محتوا از یکدیگر تفکیک ناپذیر هستند و شناخت کودک هنوز به مرحلهٔ درک مجرد و انتزاعی نرسیده است ولی مقدمات این ادراک در این دوره فراهم می‌شود.

۳) انواع سرگرمیهای کودکان در این دوره عبارتند از:

۱ ــ **مطالعه:** کودکان در این دوره مطالعهٔ کتب و مجلاتی را توضیح می‌دهند که مطالب آنها ماجراجویانه باشد و یا داستانهای آنها قهرمانان شکست‌ناپذیر داشته باشد. همچنین کودکان در این دوره بیشتر مطالب و داستانهایی را دوست دارند که جنبهٔ خوشایند و مثبت داشته باشد و در آنها از روابط انسانی و اجتماعی گسترده و خوب استفاده شده باشد. کودکان به داستانهایی علاقمندند که پایانی خوش داشته باشند.

۲ ــ **رادیو و تلویزیون:** دراین دوره، رادیو کمتر از تلویزیون برای کودکان جاذب می‌باشد ولی تلویزیون جدای از نقش تفریحی و سرگرم کننده‌اش برای کودکان الگوی مهمی برای تربیت اجتماعی کودکان بشمار می‌رود. در این دوره کودکان نه تنها به برنامه‌های مخصوص خود بلکه به برنامه‌های بزرگسالان نیز در تلویزیون توجه می‌نمایند. علاوه بر تلویزیون، سینما نیز از جذابیت خاصی برای کودکان این دوره برخوردار است. کودکان از فیلم‌های سینمایی کارتونی و ماجراجویانه و فیلم‌های مربوط به حیوانات لذت زیادی می‌برند.

هرچه کودک بزرگتر می‌شود برنامه‌های تلویزیون برای او از جذابیت کمتری برخوردار می‌شود زیرا از یکطرف برنامه‌های تلویزیون بیشتر مربوط به کودکان قبل از دبستان می‌باشد و کمتر برنامه‌هایی متناسب با این دورهٔ سنی در تلویزیون یافت می‌شود، و از طرف دیگر از آنجایی که تکالیف کودکان در این دوره بیشتر می‌شود (چه در خانه و چه در مدرسه) و هم اینکه تمایلات گروهی در آنها زیادتر می‌شود، هرچه که کودکان به پایان این دوره نزدیک می‌شوند تماشای تلویزیون از رونق کمتری برای کودکان برخوردار می‌شود.

۴ قال رسول الله (ص):

إِذا بَلَغَتِ الْجارِيَةُ سِتَّ سِنين فَلا يُقَبِّلْهَا اَلْغُلامُ والْغُلامُ لا تُقَبِّلْهُ الْمَرأَةُ إِذا جاوَزَ سَبْعَ سِنينَ (مكارم‌الاخلاق ــ ص ۱۱۵).

«دختر بچهٔ شش ساله را پسر بچه نبوسد و همچنین زنها از بوسیدن پسر بچه‌ایکه سنش از هفت سال تجاوز کرده است خودداری کنند.»

قال علی (ع):

إِذا أَتَتْ عَلَى الْجارِيَةِ سِتَّ سِنين لَمْ يَجُزْ أَنْ يُقَبِّلَها رَجُلٌ لَيْسَتْ هِيَ بِمَحْرَمٍ لَهُ وَلا يَضُمُّها إِلَيه (وسائل ــ جلد ۵ ــ ص ۲۸).

«وقتی دختربچه شش ساله شد مرد نامحرم حق ندارد او را ببوسد و همچنین نمی‌تواند او را در آغوش بگیرد.»

رُوِيَ اَنَّهُ يُفَرَّقُ بَيْنَ الصِّبيان فِي الْمَضاجِعِ لِسِتِّ سِنين (مكارم‌الاخلاق ــ ص ۱۱۶).

در حدیثی از پیغمبر اکرم (ص) نقل شده است که: بَستَر خواب کودکان در شش سالگی از هم جدا می‌شود.»

۵ نتایج برخی تحقیقات درخصوص نقش بیشتر پدران در نقش جنسی کودکان

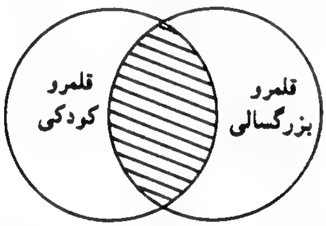
۱ ــ مادران خصوصاً در دوران قبل از بلوغ در مقایسه با پدران تفاوت کمتری را بین رفتار دو جنس پسر و دختر قائل می‌شوند درحالیکه پدران حتی از سنین ۲ و ۳ سالگی نیز برای کودکان خردسال خود نقش‌های جنسی متفاوتی را درنظر می‌گیرند.

۲ ــ پسرانی که دارای روحیهٔ مردانه و قوی هستند، بیشتر دارای پدرانی هستند که در تصمیم‌گیریهای خانوادگی و در تنظیم انضباطهای خانوادگی (چه در تشویق‌ها و چه در تنبیه‌ها) شخصیت غالب و مسلطی را در محیط خانواده دارند. درحالیکه در خانواده‌هایی که پدر نقش منفعلی دارد و مادر شخصیت غالب و مسلطی دارد در همانندسازی پسران به لحاظ نقش جنسی اثرات سوئی می‌گذارد و حتی دختران نیز از یک الگوی غلط و نامناسبی برخوردار می‌شوند و ناسازگاری رفتاری بیشتری بعداً از خود نشان می‌دهند.

فصل پنجم

دورهٔ نوجوانی و بلوغ

دورهٔ نوجوانی و بلوغ به سنین بین ۱۲ الی ۱۸ سالگی اطلاق می‌شود. این دوره یکی از بحرانی‌ترین دوره‌های زندگی می‌باشد. گاهی اوقات گذشتن از مرز کودکی و رسیدن به قلمرو بلوغ با نابسامانیها و مشکلات فراوانی توأم می‌باشد. در این دوره نوجوان نه دیگر کودک است و نه هنوز بدرستی بالغ شده است و فرد در مرز بین این دو مرحله (کودکی و بزرگسالی) قرار می‌گیرد و با فشارها و انتظارات خاص هر دوره روبرو می‌شود.



(قلمرو نوجوانی و بلوغ قسمتی است که با هاشور مشخص شده است.)

نقش کودک در زندگی کاملاً مشخص است. او می‌داند چه کاری را باید انجام دهد. افراد بالغ نیز به نقش خود در زندگی کاملاً واقف هستند ولی نوجوان در یک وضع روحی بسیار مبهم و پیچیده بسر می‌برد. او بدرستی نمی‌داند چه باید بکند. بعضی اوقات پدر و مادر و یا سایر بزرگسالان به او می‌گویند هنوز تو کوچک هستی و از کارهائی که بزرگتران به آن مبادرت می‌ورزند او را بازمی‌دارند و لحظه‌ای دیگر او را ممکن است سرزنش کنند که دیگر تو کودک نیستی که چنین رفتار کودکانه‌ای از خود ظاهر می‌سازی.

تعریف بلوغ و نوجوانی

در ابتدا باید دو واژه بلوغ و نوجوانی را تعریف نماییم و تفاوت بین آنها را مشخص سازیم:

بلوغ

کلمه بلوغ یا Puberty (سن مردی) ممکن است بصورتهای گوناگون تعریف شود:

الف ــ بلوغ جنسی: بلوغ در اینجابه معنی رسیدن‌به سن‌تولیدمثل و شهوت جنسی‌است که سنین آن‌در بین ملل‌وافرادمختلف متفاوت‌است‌ومعمولاً بین سنین ۱۱ الی ۱۷ سالگی واقع می‌شود.

ب ــ بلوغ جسمی یا فیزیولوژیک: بلوغ از این نقطه نظر همان آخرین حد رشد ارگانیزم است که زمان آن از سویی بستگی به نژادهای مختلف و از سویی دیگر بـه قـوانین رشد و نـمو هر یک از اعضا دارد. فیزیولوژیست‌ها و روانشناسان با مـعدلی کـه از جـریان رشد جسمی افـراد کشورهای مختلف در سالهای مختلف عمر بدست آورده‌اند به این نتیجه رسیده‌انـد کـه ارگـانیزم انسان تا ۵ سال اول زندگی بطور سریع رشد می‌کند. پس از آن تا آغاز دورهٔ نوجوانی و بـلوغ (۱۳ ــ ۱۲ سالگی) رشد آن به کندی می‌گراید.سپس در دورهٔنوجوانی‌سرعت رشد دوباره افزایش پیدا می‌کند و در فواصل بین ۲۰ ــ ۱۸ تا ۲۵ ــ ۲۳ سالگی جسم به حد کمال خود مـی‌رسد و رشد آن نیز متوقف می‌شود.

ج ــ بلوغ شرعی (سن تکلیف دینی): گاهی منظور از کلمهٔ بلوغ، سن تکلیف دیـنی است که زمان آن در کشورهای مختلف برحسب اعتقاداتی که دارند متفاوتست. شرع مـقدس اسلام سن ۹ سالگی را برای دختران و سن ۱۵ سالگی را برای پسران بـعنوان سن تکلیف و انـجام واجبات الهی تعیین فرموده است.

د ــ بلوغ عرفی (سن قانونی): قوانین مـدنی در کشورهای مـختلف اغلب دو یـا سه سال دیرتر از دستورات شرعی نوجوانان را بالغ و مسئول رفتار خود می‌شناسند و معمولاً سنین بـالایی را بعنوان سنین قانونی در نظر می‌گیرند.

هـ ــ بلوغ روانی (بلوغ شخصیت) : بلوغ روانی فرد دارای جنبه‌های مـختلفی از قـبیل پختگی هوش، درک مفاهیم اخلاقی، نقطهٔ اوج حافظه، کمال اراده، انفعالات و سایـر خصوصیات ذهنی می‌باشد که در صورت هماهنگی تعادل فرد را بوجود می‌آورد و در صورت ناهماهنگی رفـتار غیرعادی یا عدم تعادل روانی را نتیجه می‌دهد.

بنابراین همانطور که ملاحظه می‌شود بلوغ دارای مـعانی مـختلفی است ولی مـعمولاً کـلمهٔ بلوغ یا Puberty که با توجه به ریشهٔ لاتین آن «سن مردی» معنی می‌دهد بیشتر بعنوان تغییرات بدنی (جسمی و جنسی) بکار می‌رود و چنانچه معانی دیگر آن مورد نظر باشد از جملات تـرکیبی مـانند «بلوغ شخصیت»، «بلوغ شرعی» و... استفاده می‌شود.

نوجوانی

اصطلاح نوجوانی‌یـا Adolescence در مقام مقایسه با کـلمهٔ بلوغ معنای وسیع‌تری دارد و

دوران مهمی از زندگی انسان را شامل می‌شود و حدود سنی بین ۱۲ الی ۱۸ سالگی را در بر می‌گیرد. این دوره معمولاً خود به ۳ مرحله تقسیم می‌شود:

۱) مرحلهٔ قبل از بلوغ Prepubescent stage

۲) مرحلهٔ بلوغ Pubescent stage

۳) مرحلهٔ بعد از بلوغ Postpubescent stage

۱) مرحله قبل از بلوغ به آخرین سالهای دورهٔ دبستانی ارتباط پیدا می‌کند. در این دوره فرد هنوز کودک است ولی بتدریج قدم به مرحلهٔ بلوغ می‌گذارد. در دورهٔ قبل از بلوغ صفات ثانویه جنسی بتدریج شروع به ظاهر شدن می‌کنند. ولی اندامهای تولیدمثل هنوز بطور کامل رشد نیافته‌اند. در این مرحله که از آن تعبیر به دورهٔ نگرانی از بلوغ نیز شده است فرد ممکن است در یک حالت بیم و هراس بسر برد چون با تغییراتی روبرو می‌شود که برای او ناشناخته است.

۲) مرحله بلوغ دو مرحله کودکی و نوجوانی را از هم جدا می‌سازد و مرحله‌ای است که در خط تقسیم بین این دو مرحله قرار می‌گیرد. در این مرحله معیارهای بلوغ جنسی ظاهر می‌شوند: نخستین عادات ماهیانه دختران و نخستین احتلام شبانه در پسران ظاهر می‌شود. در این دوره صفات ثانویه جنسی به رشد خود ادامه می‌دهند و سلولهای جنسی در اندام جنسی بوجود می‌آیند. در این مرحله نوجوان با بیشترین تغییرات جسمی و روانی روبرو می‌شود.

۳) در مرحله بعد از بلوغ که بعضی از آن تعبیر به دورهٔ جوانی نموده‌اند، صفات ثانویهٔ جنسی بخوبی رشد یافته‌اند و اندامهای جنسی رشد کافی خود را پیدا کرده‌اند. در این مرحله تا حدودی فرد مشکلات جسمی و روانی احتمالی دورهٔ بلوغ خود را پشت سر گذاشته است.

در متون اسلامی می‌توان از دو واژه «شَباب» وَ «حَدَث» برای دورهٔ نوجوانی و جوانی استفاده نمود. «شباب» با توجه به ریشهٔ آن به معنای افروختن و روشن کردن است و شَبَّ النار بمعنای آنست که آتش را برافروخت و «حَدَث» نیز با توجه به ریشه آن بمعنای نو، تازه و ابتدای کار است و لغت حادثه نیز از حدث می‌آید. بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که دورهٔ نوجوانی با افروختن و روشن شدنی همراه می‌باشد و چیز تازه و نویی برای نوجوان بوجود می‌آید که مقصود می‌تواند همان بلوغ جسمی و روانی نوجوان باشد که او را از دنیای کودکی خارج می‌سازد و به دنیای بزرگسالی و مسئولیت و تکلیف وارد می‌سازد.

اهمیت دورهٔ نوجوانی و بلوغ از دیدگاههای مختلف

دیدگاه دانشمندان

قرنها پیش افلاطون، یکی از دانشمندان متقدم دوران بلوغ را به یک نوع «شراب‌زدگی روان» تشبیه کرده است که در آن احساسات و عواطف بر رفتار و اندیشه فرد چیره می‌شود.

در میان دانشمندان و علمای معاصر (در روانشناسی و تعلیم و تربیت) نیز اهمیت دوره نوجوانی و بلوغ بصورتهای گوناگون بیان شده است:

ژان ژاک روسو در کتاب معروف خود بنام «امیل» که اختصاص به بررسی رفتار دورهٔ نوجوانی دارد، این دوره را جزئی از روانشناسی کودک نمی‌شناسد و از آن تعبیر به «تولد ثانوی» می‌کند.

استانلی هال که تحقیقات وسیعی را در مورد دورهٔ نوجوانی و بلوغ انجام داده است، این دوره را بعنوان دورهٔ طوفان و فشار عنوان می‌کند و بطور کلی نوجوانی را یک «جهش ناگهانی» می‌داند.

موریس دوبس استاد روانشناسی و متخصص تعلیم و تربیت در فرانسه از این دوره بعنوان دورهٔ انقلاب، سرکشی و نوآوری یاد می‌کند.

آرنولد گزل روانشناس معروف امریکایی می‌گوید: «نوجوانی با تمام ناراحتیها و بی‌نظمی‌هایی که دارد دورهٔ باروری و پرثمری است. نوجوانی مانند گلی است که تا وقتیکه تازه است جزو زیباییهای طبیعت محسوب می‌گردد و وقتیکه پژمرده شد و ریخت باید بجای آن میوه بوجود آید.»

کورت لوین روانشناس آلمانی می‌گوید: «کودک و بزرگسال هر کدام یکمرتبه بار جهان کودکی و بزرگسالی را بدوش حمل می‌کنند ولی نوجوان مجبور است هر دو بار را یکجا در دورهٔ نوجوانی بدوش خود حمل کند زیرا به هر دو جهان تعلق دارد.»

دیدگاه اسلام

آئین مقدس اسلام در چهارده قرن قبل توجه مخصوصی به دورهٔ جوانی معطوف داشته و این دوره را از ابعاد مختلف آن مورد نظر قرار داده است. اسلام با این دوره، هم از جنبه مثبت و هم از جنبهٔ منفی آن برخورد نموده است.

جنبهٔ مثبت: از دیدگاه اسلام دورهٔ جوانی دورهٔ قوت و توانایی است که در بین دو دورهٔ ضعف و ناتوانی (کودکی و پیری) قرار گرفته است:

اللهُ الَّذی خَلَقَکُم مِن ضَعفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وشَیْبَةً یَخلُقُ ما یَشاءُ وَهُوَ العَلیمُ القَدیرُ

(سورهٔ روم، آیهٔ ۵۴)

«این خداوند بزرگ است که شما را در اول از نطفه ضعیف آفرید و در شرایط ضعف و ناتوانی دوران کودکی پرورش داد. پس از دوران ضعف به شما قوت و نیروی جوانی داده است و سپس برای شما روزگار ضعف و پیری مقدر فرمود. خداوند آنچه را اراده کند خلق می‌کند و مشیت او براساس علم و قدرت است.»

ـ اولیای اسلام دورهٔ نوجوانی و جوانی را یکی از نعمتهای پرارج الهی و از سرمایه‌های بزرگ سعادت در زندگی بشر شناخته‌اند و این موضوع را بصورتهای گوناگون برای مسلمین خاطرنشان نموده‌اند:

قال رسول الله (ص):

اوصیکُم بِالشُّبّانِ خیرا فَاِنَّهُم اَرَقُّ اَفئدَةً اِنَّ اللهَ بَعَثَنی بَشیراً وَنَذیراً فَحالَفَنِی الشُّبّان وَخالَفَنِی الشُّیوخ

(کتاب شباب قریش ـ صفحهٔ ۱)

«به شما دربارهٔ نوجوانان و جوانان به نیکی سفارش می‌کنم زیرا آنها دلی رقیق‌تر و قلبی فضیلت‌پذیرتر دارند. زمانی که خداوند مرا به پیامبری برانگیخت تا مردم را به رحمت الهی بشارت دهم و از عذابش بترسانم، جوانان سخنانم را پذیرفتند و با من پیمان محبت بستند ولی پیران از قبول دعوتم سرباز زدند و به مخالفتم برخاستند.»

قال علی (ع):

شَیئان لایَعرِفُ فَضلَهُما اِلاّ مَن فَقَدَهُما: اَلشَّبابُ وَالعافِیَةُ

(غررالحکم ـ صفحهٔ ۴۴۹)

«دو چیز است که قدر و قیمت آنها را کسی نمی‌شناسد مگر آنکه آنها را از دست داده باشد: یکی جوانی و دیگر تندرستی.»

جنبهٔ منفی: از طرفی دیگر، اولیای اسلام از این دوره تعبیر به جنون و مستی می‌فرمایند:

قال رسول الله (ص):

اَلشَّبابُ شُعبَةٌ مِنَ الجُنونِ

(بحار ـ جلد ۱۷ ـ صفحهٔ ۴۹)

«جوانی از اقسام جنون و دیوانگی است.»

قال علی (ع):

اَصنافُ السُّکرِ اَربَعَةٌ: سُکرُ الشَّباب وَسُکرُ المالِ وَسُکرُ النَّومِ وسُکرُ المُلک

«مستی بر چهار قسم است: مستی جوانی، مستی ثروت، مستی خواب و مستی ریاست.»

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که این دوره از دیدگاه اسلام همانطور که منشاء تحولات و تغییرات خداگونه می‌باشد می‌تواند منشاء تحوّلات و تغییرات غیر الهی نیز باشد و فرد را در راه ناصحیح قرار دهد و مسلماً اینکه نوجوان کدام تحولات و تغییرات را در خود بروز دهد بستگی زیادی به عوامل تربیتی و محیطی نوجوان دارد. از اینروست که علی (ع) در حدیثی خطاب به والدین می‌فرماید که این دوره، دوره‌ایست که در آن نوجوان یا با تو دوست خواهد شد و راه تو را انتخاب خواهد کرد و یا با تو دشمن می‌شود و راهی مخالف تو را پیش می‌گیرد.

ویژگیهای عمومی رشد در دوران بلوغ

هر مرحله‌ای از رشد در عین آنکه از یکسری اصول و قوانین کلی در رشد پیروی می‌کند ولی در عین حال برای خود دارای ویژگیهای خاص می‌باشد. در دورهٔ بلوغ از دو ویژگی مهم در رشد می‌توان نام برد:

۱ ــ **تغییرات سریع رشدی در دورهٔ بلوغ**: بلوغ یکی از دو دوره در فراخنای رشد است که دارای ویژگی رشد سریع می‌باشد. دورهٔ دیگر دورهٔ قبل از تولد و شش ماه اول زندگی می‌باشد که بعنوان «رشد ناگهانی نوزادی» اشاره می‌شود. تغییرات سریعی که در رشد دورهٔ بلوغ اتفاق می‌افتد معمولاً بنام «رشد ناگهانی دورهٔ نوجوانی» نام می‌گیرد. سرعت رشد در این دوره بمدت یک یا دو سال قبل از بلوغ جنسی و تا شش ماه یا یکسال بعد از بلوغ جنسی ادامه دارد. البته این رشد سریع نه تنها در بعد جسمی بلکه در ابعاد روانی نیز وجود دارد. دورهٔ کامل رشد سریع (خصوصاً در رشد جسمانی) در دورهٔ بلوغ برای تقریباً سه سال طول می‌کشد و این مدت طولانی‌تر از سرعت رشد دورهٔ نوزادی است که مدت آن کمتر از یکسال و نیم می‌باشد.

سرعت رشد در خلال بلوغ به عواملی از قبیل وراثت، نفوذ غدد درون‌ریز و عوامل محیطی مربوط می‌شود.

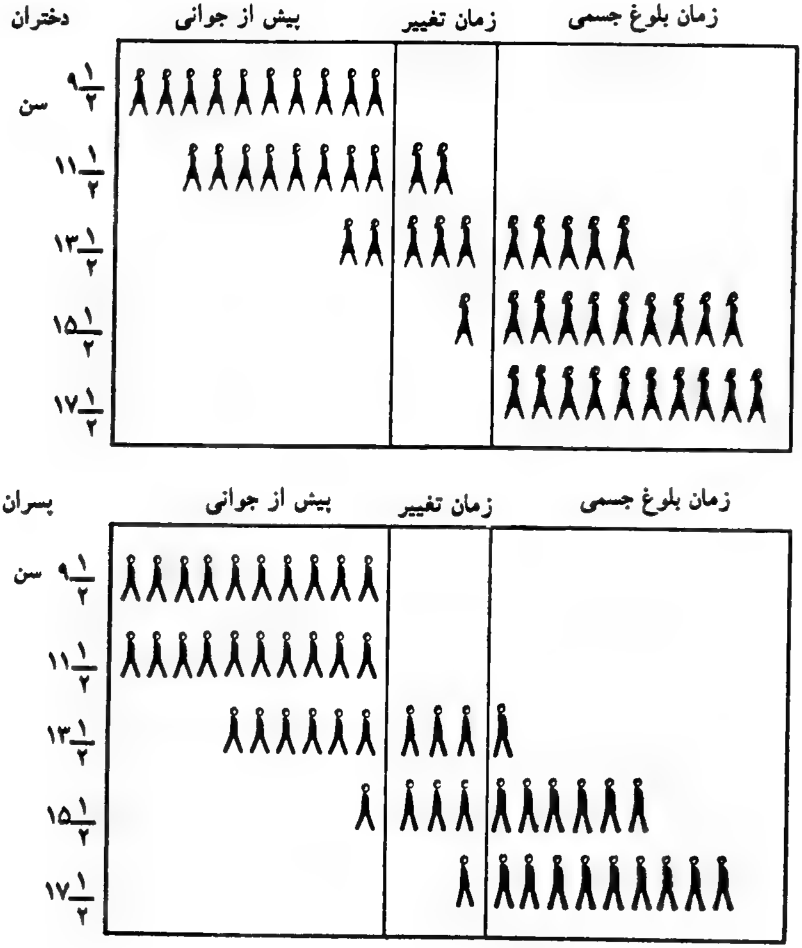
۲ ــ **بلوغ دارای یک نمود و ظاهر منفی است**: تغییراتی که در دورهٔ بلوغ در نوجوانان بوقوع می‌پیوندند اغلب ظاهری منفی دارند و نوجوانان معمولاً کیفیت‌های خوب رشدی سابق خود را از دست می‌دهند. در بعد جسمی نوجوان توان و نظم رشدی سابق خود را (خصوصاً در دورهٔ دبستان) از دست می‌دهد و تغییرات جنسی اغلب بصورت یک تغییرات ناخوشایند و نامناسب برای او مطرح می‌شوند یا در بُعد روانی، فرد تعادل و توازن عاطفی خود را از دست می‌دهد و با اندک ناملایمتی هیجانی می‌شود و بی‌صبری نشان می‌دهد و همچنین نوجوان در این دوره نیاز شدیدی به کسب استقلال از بزرگسالان (والدین و معلمان) پیدا می‌کند که این اغلب برای آنها واکنش‌های ناخوشایندی را از طرف بزرگسالان بهمراه می‌آورد. بدیهی است که این تغییرات فی نفسه منفی نیستند و علیرغم تظاهرات منفی خود لازمهٔ رشد می‌باشند و مانند تغییرات رشدی در دوره‌های قبل جزو طبیعت جسمانی و روانی نوجوان می‌باشند و بنابراین برای نیل به کمال انسانی ضروری می‌باشند.

خصوصیات رشد در دورهٔ بلوغ و نوجوانی

رشد جسمی

اولین آثار بلوغ برای پسران بین سنین ۱۱ و ۱۲ سالگی ظاهر می‌گردد. (برای دختران این

تغییرات ۱ یا ۲ سال زودتر واقع می‌شود) و تا حدود ۱۵ سالگی نیز بسرعت شتاب مـی‌گیرد و پس از آن از سرعت آن کاسته می‌شود و تقریباً در سن ۱۷ و ۱۸ سالگی بلوغ کامل می‌گردد. شکل زیـر تغییرات جسمی نوجوانان پسر و دختر را در دورهٔ نوجوانی و بلوغ نشان می‌دهد[1]:



هر نفر نماینده ۱۰ درصد گروه است.

در این دوره رشد بدنی سریع و توأم با فشارهای زیادی می‌باشد. خستگی و ناراحتی بـلوغ ناشی از همین سرعت رشد توأم با فشار می‌باشد. بدن در طی این دوره به مقدار بیشتری به کالری نیاز دارد. بطور کلی یک مرد بالغ روزانه ۳ هزار کالری احتیاج دارد ولی یک نوجوان بین ۱۲ الی ۱۴ سالگی به ۲ هزار کالری بیش از این مقدار نیازمند است و طی دوران آخر نوجوانی ایـن نـیاز

۱ ــ به نقل از کتاب روانشناسی تربیتی ــ لی‌جی گرانباخ ــ ترجمهٔ مسعود رضوی ــ صفحهٔ ۱۲۷

روزانه نیز به ۳۸۰۰ کالری افزایش پیدا می‌کند.

غالباً صرف خوراک دراین دوره نسبت به هر دورهٔ دیگر نامرتب‌تر صورت می‌گیرد و گاهی اوقات یک وعده آن حذف می‌شود. هر چند نوجوان در این دوره دارای ذخیره‌های انرژی قابل ملاحظه‌ای در بدن می‌باشد ولی بی‌نظمی‌های جدی در تغذیه و خواب خصوصاً در سالهای اول نوجوانی، فشارهای بدنی و روانی شدیدی را متوجه او خواهند نمود. علیرغم فشارهای قابل ملاحظه بدنی در این دوره می‌توان گفت که حتی ضعیف‌ترین کودکان در این دوره جان تازه‌ای پیدا می‌کنند. میزان مرگ ومیر و بیماریهای دوران کودکی از سن ۱۱ سالگی ببعد کاهش می‌پذیرد و به پائین‌ترین حد خود می‌رسد.

در این دوره، بدلیل تغییرات گسترده‌ای که در بدن اتفاق می‌افتند، نوجوان توجه زیادی به رشد بدن خود می‌نماید. در این دوره، هم توانایی تولیدمثل و هم ظاهر جسمانی مردانه و زنانه برای نوجوانان غرور خاصی را بوجود می‌آورند و برای آنها احساس بزرگسالی را مطرح می‌سازند. خصوصیات بدنی و برخورداری از سلامت بدنی در این دوره یکی از عوامل مهم جهت بدست آوردن موقعیت در بین افراد گروه همسالان می‌تواند باشد. در یک تحقیق نشان داده شد که میان قدرت جسمانی و موقعیت اجتماعی افراد همبستگی مثبت وجود دارد. در این تحقیق که با روش جامعه‌نگاری صورت گرفته است ده نفری که از قدرت بدنی بیشتری برخوردار بودند بهترین نمرات را نیز از نظر دارا بودن حیثیت اجتماعی بدست آوردند در حالیکه ده نفری که ضعیف‌ترین افراد گروه به لحاظ جسمانی قرار گرفته بودند پائین‌ترین نمرات را نیز از حیث سازگاری اجتماعی بدست آورده بودند و دارای حس خودکم‌بینی و ناتوانی در سازگاری شخصی بودند.[1]

تغییرات مهم بدنی که در این دوره اتفاق می‌افتند و باعث می‌شوند که بدن یک کودک به بدن یک بزرگسال تغییر شکل دهد عبارتند از:

۱ ــ تغییرات در اندازهٔ بدن

۲ ــ تغییرات در تناسب و توازن بدن

۳ ــ رشد صفات اولیه جنسی

۴ ــ رشد صفات ثانویه جنسی

۱) تغییرات در اندازهٔ بدن: عمده‌ترین تغییراتی که در اندازه بدن بوجود می‌آیند در دو جنبهٔ قد و وزن می‌باشند بطور خلاصه می‌توان گفت که در دورهٔ ۳ یا ۴ سالهٔ بلوغ حدود ۲۰ تا ۳۰ کیلوگرم به وزن و حدود ۲۰ تا ۳۰ سانتی‌متر به قد نوجوانان اضافه می‌گردد. بطور متوسط در هر سال بین ۴ تا ۵ سانتی‌متر به قد و ۴ تا ۵ کیلوگرم به وزن آنها اضافه می‌گردد. توضیحات اضافی

---

۱ ــ به نقل از کتاب روانشناسی کودکی و نوجوانی ــ زانداشتروم ــ ترجمه شاپوریان ــ صفحهٔ ۲۷۴

مربوط به رشد قد و وزن و منحنی رشد قد و وزن دختران و پسران در بخش برای مطالعه بیشتر آمده است.(۱)

۲) تغییرات در تناسب و توازن بدن: این تغییرات را باید از دو جنبه بیرونی و درونی مورد ملاحظه قرار داد:

الف ــ اعضای بیرونی: نواحی معینی از بدن که در سالهای اولیهٔ زندگی بطور نسبی خیلی کوچک بودند اکنون بطور نسبی خیلی بزرگ می‌شوند و این نواحی از بدن (پاها و دستها) زودتر از سایر نواحی به اندازه تکاملی خود می‌رسند. در این دوره نحوه رشد جسمانی با دورهٔ کودکی متفاوت می‌شود و نحوهٔ رشد از پایین ببالاست. پا زودتر از اعضای دیگر رشد می‌کند بعد از پاها قسمتهای بالای ران و استخوانهای لگن خاصره رشد می‌کنند. سپس رشد بالاتنه محسوس می‌شود و بعد دستها شروع به رشد می‌کنند. در این قسمت نیز کف دستها و انگشتان زودتر از بازو و ساعد رشد می‌کنند. سر آخرین قسمتی است که در این دوران آخرین تحولات دوران بلوغ خود را کامل می‌کند. در سر نیز بینی سریعتر از سایر قسمتها رشد می‌کند.

ب ــ تغییرات درونی: همراه با تغییراتی که در اعضاء و جوارح بیرونی بوقوع می‌پیوندد، اعضای درونی نوجوان نیز دچار تغییر و تحول می‌گردند:

ــ در بین سالهای ۱۲ تا ۱۶ سالگی وزن قلب دو برابر می‌شود و به دو درصد وزن بدن می‌رسد. ضربان قلب که در کودکی ۱۳۵ و در ابتدای نوجوانی ۹۰ می‌باشد در این دوره به ۷۵ می‌رسد.

ــ برخلاف قلب، وزن مغز که در سالهای اول زندگی وزن آن به سه برابر رسیده بود از چهارده سالگی ببعد اضافه نمی‌گردد و وزن آن ثابت است.

ــ حجم قفسه سینه نیز همراه با افزایش قد زیاد می‌شود و گنجایش شش‌ها بیشتر می‌شود و تنفس نیز بهتر انجام می‌شود.

۳) رشد صفات اولیه جنسی: صفات اولیه جنسی مربوط به اندامهای جنسی می‌باشند و وظیفهٔ تولیدمثل را بعهده دارند. این تغییرات بر اثر فعال شدن غدد هیپوفیز، آدرنال (فوق کلیوی) و گنادها (غدد جنسی) بوجود می‌آیند.

هیپوفیز که از مهمترین غدد داخلی بدن بشمار می‌رود هورمونهایی ترشح می‌کند (گناد و تروفین‌ها) که مستقیماً روی دستگاه تناسلی اثر می‌نماید و باعث رشد آن می‌گردد و همچنین ترشحات اسپرم و تخمک را موجب می‌گردد. قسمت خارجی غدد فوق کلیوی باعث ترشحات جنسی می‌گردد درحالیکه قسمت داخلی آنها تنظیم متابولیسم، قند و پروتئین و چربی را برعهده دارد.

غدد جنسی یا گنادها عبارتند از تخمدانها در ماده و بیضه‌ها در نر. هورمونهای جنسی که از

گنادها ترشح می‌شوند بر سه دسته‌اند: پروژستین‌ها، اندروژنها و استروژنها. این سه هورمون به مقادیر گوناگون در تخمدانها، بیضه‌ها، بخش قشری غدد فوق کلیه و جفت ترشح می‌شوند. اما مهمترین عضو تولید کننده اندروژنها بیضه‌ها هستند و استروژنها بیشتر در تخمدان‌ها تولید می‌شوند. پروژستین‌ها نیز در تخمدان بوجود می‌آیند. این سه دسته هورمون از نظر شیمیایی چنان با یکدیگر منسوبند که استروژنها از آندروژنها و آندروژنها از پروژستین‌ها اشتقاق می‌یابند. هر یک از این دسته هورمونها شامل چند هورمون است که از نظر ساختمان شیمیایی و درجه تأثیر، مختصری با یکدیگر تفاوت دارند. از فعالترین هورمونهای گروه پروژستین‌ها، پروژسترون و از فعالترین اندروژنها، تستوسترون و از فعالترین استروژنها، استرادیول می‌باشد.

هورمونهای جنسی علاوه بر وظیفه ساختن سلولهای جنسی، رشد صفات ثانویه جنسی را در مردان و زنان باعث می‌شوند. همچنین هورمونهای جنسی حساسیت سلولها را به هورمون سوماتوتروفین یا هورمون رشد (یکی از هورمونهای بخش پیشین هیپوفیز) زیاد می‌کنند. یعنی باعث می‌شوند که سلولها در مقابل مقدار ثابتی از هورمون سوماتوتروفین بیشتر عکس‌العمل نشان دهند و بیشتر سلول سازند. این خاصیت موجب می‌گردد که رشد بدنی دختران و پسران در دوران بلوغ بسیار سریع شود و باصطلاح «جهش» نشان دهد.

علاوه بر هورمونهای جنسی، عوامل بیولوژیکی دیگری نیز در رفتار جنسی دخالت دارند. از جمله این عوامل می‌توان به عوامل حسی، قشر مخ (کورتکس)، هیپوتالاموس و...اشاره کرد که در بخش برای مطالعه بیشتر به توضیح بیشتری در رابطه با آنها پرداخته شده است[۲].

۴) **رشد صفات ثانویه جنسی:** از هنگام بلوغ تفاوت بین دختر و پسر کاملاً آشکار می‌گردد و همانطورکه بلوغ پیشرفت می‌نماید این تفاوتها بیشتر می‌شود. این تغییرات بعلت رشد کامل صفات ثانویه جنسی می‌باشند. صفات ثانویه جنسی مربوط به تولیدمثل نمی‌باشند و بیشتر مربوط به تغییرات ظاهری دوجنس می‌باشند. علت اینکه این صفات بعنوان صفات ثانویه جنسی نامیده می‌شوند، اینست که این صفات در مقایسه با اندامهای جنسی که نقش مستقیم را در تولیدمثل ایفا می‌کنند و صفات اولیه جنسی نام می‌گیرند، نقش ثانویه‌ای را در فعالیتهای جنسی بعهده دارند. مهمترین صفت ثانویه جنسی که در این دوره شروع به ظاهر شدن می‌نمایند عبارتند از:

رشد عمومی مو در بدن، تغییرات پوستی (که البته نسبت به دختر و پسر تفاوت می‌کند)، فعالیت بیشتر غدد چربی، تغییرات صدا (صدای زیر در دختران و صدای بم در پسران) و...

زودرسی و دیررسی بلوغ

زودرسی بلوغ: پیدایش زودرس صفات ثانویه جنسی البته بدون توانایی تولیدمثل بر اثر قرار گرفتن غیرطبیعی نوجوان در معرض اندروژن یا استروژن بوجود می‌آید. این سندرم بعنوان

«بلوغ زودرس کاذب» نامیده می‌شود.(۳)

معمولاً کسانی زودتر از سن معین بالغ می‌شوند که از حیث جثه و ظهور علائم بلوغ و قدرت و وزن از همسالان خود جلوتر باشند. امروزه مطالعات نشان می‌دهند که سن بلوغ نسبت به سالهای گذشته پایین‌تر آمده است. زودرسی بلوغ معلول عوامل مختلفی می‌تواند باشد. مهمترین عوامل زودرسی بلوغ عبارتند از:

۱ ــ **اختلالات فیزیولوژیک:** اختلال در ترشح غدد هیپوفیز و فوق کلیوی که زودتر از موعد معین ترشح هورمونهای جنسی را باعث می‌شوند.

۲ ــ **عوامل جغرافیایی:** آب وهوا می‌تواند در زودرسی بلوغ نقش مؤثری داشته باشد. در مناطق گرمسیر و معتدل سن بلوغ ممکن است زودتر واقع شود.

۳ ــ **عوامل اقتصادی:** زندگی مرفه، وضع اقتصادی خوب، تغذیه خوب و کامل می‌تواند در زودرسی بلوغ تأثیر داشته باشد.

۴ ــ **عوامل فرهنگی:** وسایل فرهنگی و تبلیغاتی در هر جامعه نظیر رادیو، تلویزیون و سینما، نوع روابط بین دختر و پسر و وضعیت اعتقادی جوامع مسلماً در زودرسی بلوغ می‌توانند نقش مؤثری داشته باشند. زودرسی بلوغ بخودی خود دارای آثار منفی نمی‌باشد ولی اگر محیط تربیتی و فرهنگی که نوجوانان در آن زندگی می‌کنند آلوده و ناسالم باشد، آشنائی زودتر آنان با مسائل جنسی عموماً منجر به گرفتاری بیشتر برای آنها می‌گردد. دختران شاید بیش ازپسران با دشواریهای زودرسی بلوغ روبرو شوند زیرا دختران بطور طبیعی در مقایسه با پسران یکی، دو سال نیز زودتر بالغ می‌شوند.

دیررسی بلوغ

معمولاً دیررسی بلوغ عواقب و پی‌آمدهای بیشتری برای نوجوانان دختر و پسر بوجود می‌آورد. دیررسی بلوغ نیز می‌تواند معلول عوامل زیادی باشد. مهمترین عوامل دیررسی بلوغ عبارتند از:

۱ ــ **اختلالات فیزیولوژیک:** کم‌کاری عمومی هیپوفیز و سایر اختلالات مربوط به غدد درون‌ریز (تیروئید، لوزالمعده، گنادها).

۲ ــ **عوامل جغرافیائی:** مناطق سردسیر می‌توانند سن بلوغ را به تأخیر بیاندازند.

۳ ــ **عوامل اقتصادی و بهداشتی:** فقر، تغذیه ناکافی، وضع بهداشتی نامناسب، امراض عفونی، مسمومیتها از جمله دلایل برای دیررسی بلوغ می‌توانند باشند.

۴ ــ **ناراحتیهای روانی و خانوادگی:** خستگی جسمی و روحی، آشفتگیهای خانوادگی، ترس و اضطراب از جمله این عوامل می‌باشند.

دیررسی بلوغ، هم برای دختران و هم برای پسران ممکن است دشواریهای روانشناختی بسیاری بهمراه بیاورد. براثر دیررسی بلوغ ممکن است نوعی نگرانی و اضطراب در زندگی نوجوانان بوجود آید و آنها نوعی عقب‌ماندگی رشدی را در خود احساس کنند.

باید توجه داشت که نوجوانان در این دوره به لحاظ رشد جسمی تفاوتهای بسیاری با هم دارند. و این تفاوتها را بسادگی نباید بعنوان زودرسی یا دیررسی بلوغ تعبیر کرد. بنابراین لازم است که مربیان و معلمان در این رابطه توجه کافی مبذول دارند و به نوجوانان کمک نمایند تا برای تفاوتهای بدنی خود ارزشهای متناسب قائل شوند. باید به آنها تفهیم شود که معمولاً اندازه و ساختمان بدنی هر فرد با فرد دیگر متفاوت است و هر کس مطابق با ویژگیها و خصوصیات طبیعی و شرایط تربیتی و محیطی خود رشد می‌نماید و کوچکی و یا بزرگی جثه بخودی خود نشانهٔ کهتری یا برتری یک فرد نیست.

رشد شناختی

رشد شناختی انسان به دو طریق صورت می‌گیرد: رشد طبیعی و رشد محیط (اکتسابی). رشد طبیعی شناخت عبارت از رشدی است که از دوران کودکی بر اساس قانون طبیعت و بطور طبیعی و خودبخودی صورت می‌گیرد و تا وصول به رشد نهائی خود ادامه دارد. درحالیکه رشد اکتسابی (محیطی) شناخت با ایجاد شرایط مساعد تعلیم و تربیت می‌تواند از دوران کودکی آغاز شود و سالیان دراز حتی پس از طی آخرین مراحل رشد طبیعی شناخت نیز ادامه داشته باشد. بعبارت دیگر رشد طبیعی شناخت مانند رشد طبیعی بدن، حد مشخصی دارد وموقعیکه به حد نهائی خود برسد، متوقف می‌شود ولی میدان رشد اکتسابی شناخت برای کسب علم و تجربه همچنان باز است و می‌تواند در سنین متمادی همچنان در راه تعالی و کمال رشد نماید.

در متون اسلامی احادیث مختلفی به رشد طبیعی رشد اکتسابی (محیطی) عقل اشاره نموده‌اند:

قال علی (ع): **اَلعَقلُ عَقلان، مَطبوعٌ وَمَسموعٌ لاینفَعُ المَسموعُ مالَم یَکُن مَطبوعٌ کَمالا یَنفَعُ نورُالشَّمسُ وَنورُالعَینِ مَمنُوع.** (عین‌الیقین فیض ــ صفحه ۲۴۳)

«عقل بر دو قسم است: اول عقلی که بطور طبیعی نصیب بشر می‌شود و دیگر عقلی که از راه شنیدن و بطور اکتسابی عاید انسان می‌گردد. لازم است که رشد عقل اکتسابی انسان برمبنای رشد عقل طبیعی او صورت گیرد والاّ مانند نابینایی خواهد بود که از نور خورشید نمی‌تواند استفاده کند.»

قال علی (ع): **اَلعَقلُ عَقلان، عَقلُ الطَّبعِ وَعَقلُ التَّجرِبَة وَکِلاهُما یُؤدّی اِلَی المَنفَعَة.**

(بحار ــ جلد ۱۷ ــ ص ۱۱۶)

«عقل بر دو قسم است: عقل طبیعی و عقل تجربی و نتیجه این هر دو بسود انسان است و بخیر و سعادت بشر منتهی می‌شود.» با استفاده از مطالعات تجربی گوناگون که امروزه در روانشناسی و تعلیم و تربیت صورت گرفته است، چنین بدست آمده است که رشد طبیعی عقل در دوران نوجوانی و بلوغ به حد نهایی خود می‌رسد، هرچند که ممکن است در حدود سنی آن اختلاف نظرهایی وجود داشته باشد:

به نظر ژان پیاژه روانشناس معروف سوئیسی که مطالعات تجربی ارزشمندی در رشد شناختی کودکان و نوجوانان انجام داده است، پایان سنین ۱۴ و ۱۵ سالگی آخرین حد تکمیل ساختمانهای ذهنی است و از این پس هیچ نوع ساختمان جدیدی در ذهن فرد بنا نمی‌شود و نوجوان ۱۴ و ۱۵ ساله از لحاظ ابزار ذهنی به حداکثر تحول عقلی خود رسیده است و کاملاً می‌تواند اعمال ذهنی را انجام دهد و آنچه یک بزرگسال را از نوجوان ممتاز می‌کند مسئله کم وبیش بودن تجربه است.[1]

محققینی نظیر جونز (Jones) و کنراد (Conrad) پس از آزمایشهای زیادی که سالیان دراز بطول انجامیده است اینطور نتیجه گرفته‌اند که هوش انسانی در سن معینی در دوران بلوغ (سنین ۱۳ و ۱۴ سالگی) شروع به‌افزایش می‌کند و درسنین معینی به‌اوج افزایش خودمی‌رسد (سنین ۱۹ ــ ۲۱ سالگی) و از سن معینی (از ۲۲ سالگی) کمی نزول می‌نماید. نمودارهای این دو محقق که تغییرات هوش را از سن ۱۰ تا ۶۰ سالگی نشان می‌دهند در بخش برای مطالعه بیشتر آمده است.④

احادیث اسلامی نیز سن توقف رشد طبیعی عقل را در سنین مختلف ۱۸، ۲۸، ۳۵ و ۴۰ سالگی ذکر نموده‌اند. اختلاف این روایات را می‌توان برمراتب بلوغ عقلی و تفاوتهای بین انسانها در رشد طبیعی عقل حمل نمود. به برخی از این روایات در بخش برای مطالعه بیشتر اشاره شده است.⑤

بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که رشد طبیعی عقل در دورهٔ نوجوانی و بلوغ به حد نهایی خود می‌رسد و با توجه به نظرات گوناگون (خصوصاً نظر اولیای اسلام) چنین برمی‌آید که این رشد طبیعی دراواخر دورهٔ نوجوانی به حد نهایی خود می‌رسد و این درحالی است که سایر ابعاد رشد نوجوان (خصوصاً رشد جسمی و رشد عاطفی) از سرعت رشد بیشتری برخوردارند. بنابراین مربیان و معلمان باید از این حیث توجه کافی مبذول دارند.

در این دوره رشد شناختی و عقلی نوجوان با ویژگیها و تحولات خاصی روبرو می‌شود که او را با دورهٔ کودکی بسیار متفاوت می‌سازد. مهمترین ویژگیهای رشد شناختی و عقلی نوجوان در

---

۱ ــ به نقل از کتاب روانشناسی ژنتیک ــ تألیف دکتر محمود منصور ــ صفحهٔ ۹۰

این دوره بشرح زیر می‌باشند:

۱ ــ پیدایش هوش نظری (تفکر انتزاعی): تفکر کودکان با نوجوانان دارای تفاوتهای اساسی می‌باشد. همانطورکه پیاژه می‌گوید کودکان غالباً مشاهده کنندگان جهان خارجی می‌باشند و در قید واقعیت‌ها محصور هستند. تفکر کودکان، تفکر انضمامی است یعنی در دوران کودکی، تفکر کودک یا وابستهٔ به اشیاء خارجی می‌باشد (تفکر حسی ــ حرکتی) و یا در هنگام تفکر به تجسم و تخیل اشیاء در هنگام غیبت آنها نیاز دارد (تفکر از نوع منطق عملیاتی بین سنین ۳ تا ۱۱ سالگی). ولی نوجوان در بین سنین ۱۱ تا ۱۶ سالگی تفکر انضمامی خود را تبدیل به تفکر صوری و انتزاعی می‌کند و از مرحله هوش عملی وارد مرحلهٔ هوش نظری می‌شود. نوجوانان با توجه به این قدرت ذهنی جدید، خود را از قید واقعیت‌های خارجی رها می‌سازند و به عالم ذهنی درونی خود متوجه می‌شوند و به کنکاش در آن می‌پردازند.

پیاژه دربارهٔ تحول ذهنی و شناختی گسترده‌ای که در این دوره برای نوجوان اتفاق می‌افتد اظهار می‌کند که:

«نوجوانی سن متافیزیک در معنای خالص آنست، «من» آنقدر قوی است که می‌تواند دنیا را از نو بنا کند و آنقدر بزرگ است که می‌تواند آنرا جزئی از خود کند.» همچنان او اظهار می‌دارد که: «تفکر مجرد اوج پرواز فکری یک انسان از واقعیت است ولی بعداً تفکر مجرد با واقعیت آشتی می‌کند و بتدریج خود را با واقعیت وفق می‌دهد.»

بنابراین تفکر انتزاعی توانایی فکری و ذهنی گسترده‌ای به نوجوان می‌دهد. برخی از نوجوانان با توجه به تفکر انتزاعی خود، خوب می‌نویسند، برخی خوب به بحث وسخنگویی می‌پردازند و برخی نیز که نتوانند برای این قدرت تازه ذهنی خود تجلی ظاهری و بیرونی پیدا کنند، ممکن است درونگرا شوند و به جستجوی درون خویش بپردازند.

پیاژه معتقد است که نوجوانان در این دوره براساس هوش انتزاعی خود تواناییهای ذهنی زیر را دارا می‌شوند:

ــ **عملیات فرضی، استنتاجی**: در این دوره فرضیه می‌تواند اساس و پایه یک عمل ذهنی قرار گیرد. مثلاً اگر در دوره قبل (دورهٔ کودکی) گفته می‌شد که ده عدد مداد دو متری را دانه‌ای یک ریال خریداری کردیم، کودک ممکن بود نپذیرد و در عمل دچار اشکال گردد، زیرا تفکر کودک در محدودهٔ واقعیات خارجی است. ولی در این دوره این مطلب بر اساس فرض برای نوجوان می‌تواند قابل قبول باشد.

ــ **منطق قضایا**: قضیه‌سازی توانایی شناختی گسترده‌ای است که براساس تفکر انتزاعی در نوجوان پیدا می‌شود. منطق قضایا دنبالهٔ همان منطق جزء و کل است که در دوران کودکی، کودک واجد آن بوده است. در این دوره نوجوان قضایای منطقی را بخوبی می‌تواند درک کند. مثلاً وقتی

می‌گوئیم اگر تمام گنجشکها پرنده باشند و اگر تمام پرنده‌ها حیوان باشند، پس تمام گنجشکها حیوان هستند این قضیهٔ منطقی برای نوجوانان بخوبی قابل درک است.

ــ جدا شدن شکل و محتوی: همانطورکه در توضیح تفکر انتزاعی بیان شد، در دوران کودکی، شکل و محتوای اشیاء تفکیک‌ناپذیر بودند و کودک برای آنکه دربارهٔ چیزی فکر نماید باید آن چیز در نزد او حضور داشته باشد (تفکر انضمامی). درحالیکه در این دوره نوجوان می‌تواند روی شکل عمل کند (منظور از شکل، مفهوم است) و احتیاجی به محتوای آن شیء ندارد.

ــ عملیات ترکیبی: این نوع طرز تفکر، شیوهٔ تفکر علمی است و به نوجوان پایه استدلال علمی را می‌دهد. نوجوان با استفاده از این قدرت ذهنی قادر می‌شود که نظام معینی را با ترکیب سایر تواناییهای ذهنی در خود بوجود آورد و حداکثر امکانات ذهنی خود را بکار بگیرد. بعبارت دیگر در این دوره نوجوان در برخورد با مسائل به روش خاصی از استدلال و برخورد با مسئله دست می‌یابد و از آن در کارهای مختلف ذهنی استفاده می‌نماید. بدین ترتیب یکنوع یکپارچگی و هماهنگی بین تواناییهای ذهنی در فرد بوجود می‌آید.

۲ ــ ظهور استعدادها: همانطورکه می‌دانیم در روانشناسی هوش، به تواناییهای ذهنی عمومی اطلاق می‌گردد درحالیکه استعداد به تواناییهای ذهنی اختصاصی گفته می‌شود. هرچند که در هر فعالیت ذهنی، هم هوش عمومی و هم استعداد (توانایی اختصاصی) دخالت دارند. در دورهٔ نوجوانی با افزایش سن استعدادها بیشتر اختصاصی می‌شوند درحالیکه در دورهٔ قبل (دوران کودکی) تواناییهای ذهنی بیشتر عمومی هستند. مثلاً اگر یک دانش‌آموز کلاس سوم ابتدائی در یکی از مواد درسی (مانند خواندن فارسی) قوی باشد در سایر درسها از جمله حساب و جغرافی نیز معمولاً نمرات خوبی کسب می‌کند. درحالیکه در دورهٔ نوجوانی ارتباط و همبستگی متقابلی بین همه دروس (استعدادها) دیده نمی‌شود و هر نوجوان در زمینه‌های درسی خاصی ممکن است از خود موفقیت نشان بدهد درحالیکه در زمینه‌های دیگر چندان موفقیتی از خود نشان ندهد. بنابراین در این دوره باید توجه داشت که هر نوجوان براساس استعداد خود جهت‌گیری نماید و یکی از اهداف مهم روانشناسی تربیتی در این دوره این باید باشد که به کشف استعدادهای نوجوانان کمک شود و مربیان و معلمان در این مهم باید تلاش زیادی بنمایند. زیرا استعدادهای نوجوانان همیشه امر معلوم و آشکاری نیست (خصوصاً در ابتدای دوره نوجوانی) و اغلب باید به نوجوانان کمک نمود تا استعدادهای خود را پیدا نمایند.[1]

نکته‌ای که در اینجا قابل ذکر است اینکه، از آنجائیکه در این دوره تواناییهای اختصاصی

---

۱ ــ البته جدای از عامل استعداد باید به عامل رغبت نیز توجه نمود که میل و علاقه نوجوان را در برمی‌گیرد.

به ظهور می‌پیوندند و یا در حال ظاهر شدن می‌باشند، بنابراین در این دوره معدل هوشی (که همان معدل مجموعه تواناییهای عمومی فرد است) معنای درستی پیدا نمی‌کند و بسیاری از متخصصین، تستهای هوش را در این دوره، تستهای موفقی برای اندازه‌گیری هوش نمی‌دانند. عامل دیگری که ممکن است میزان موفقیت تستهای هوش را در این دوره محدود سازد، حالات عاطفی و روانی نوجوانان در این دوره است زیرا آنها ممکنست بر اساس حالات عاطفی و روانی که دارند خود را بهتر یا بدتر از آنچه که هستند نشان دهند و واقعیت خود را مطرح نسازند.

۳ ــ نوجوانی دورهٔ شک و تردید: در این دوره نوجوان دارای قدرت تفکر زیادی می‌شود و تفکر او از عمق و گستردگی بسیاری برخوردار می‌شود تا قبل از دوران بلوغ تفکر کودک با همه پیچیدگیهای موجود در آن در مقایسه با تفکر دورهٔ نوجوانی از سادگی و واقع‌نگری خاصی برخوردار است. در حالیکه در دورهٔ نوجوانی با توجه به قدرت تفکر انتزاعی و مجرد، تفکر نوجوان از پیچیدگی و ذهنیت خاصی برخوردار می‌شود تا جائی که حتی ممکن است که ساده‌ترین چیزها در نزد نوجوان بصورت پیچیده و عجیبی مورد تعبیر و تفسیر قرار گیرند.

دراین دوره ساده‌اندیشی دوران طفولیت دیگر از بین رفته و نوجوان به قضاوت و سنجش و ارزیابی مجدد اشخاص، اشیاء، موضوعات و پدیده‌ها می‌پردازد. گویی او نیاز به آن پیدا می‌کند که در نظام ذهن خویش آنها را دوباره‌سازی می‌کند و برای همین ممکن است به همه چیز شک کند و با دید انتقاد نگاه کند و واقعیت وجود آنها را با تردید روبرو سازد. در این دوره بزرگسالان (پدر و مادر و معلمان) در نظر نوجوانان دیگر آن افراد بدون عیبی که در دورهٔ کودکی تصور می‌شدند، نمی‌باشند برعکس کوچکترین عیب و نقص آنان با ذره‌بین مخصوص دوره بلوغ، بزرگ می‌شود و بصورت غیر قابل تحملی در نظر گرفته می‌شود گویی نوجوانان، معلمین و پدر و مادرها را زیر میکروسکوپ قرار می‌دهند و با چشمهای تیزبین و افکار تازه و صاف و جوان خود به تشریح و تجدید و تحلیل آنها می‌پردازند.

بنابراین در این دوره ممکن است که نوجوان در ابعاد وجودی خود، در باورها و اعتقادات خود دچار شک و تردید گردد و این نه به معنای نفی وجودی آنهاست بلکه می‌خواهد باورها و اعتقادات خود را دوباره‌سازی کند و آنها را که قبلاً از روی اطاعت پذیرفته بود با زیربنای استدلالی و ذهنی خود مواجه سازد و امور را بصورت انتزاعی آن در ذهن خود تحت نظام درآورد، و بعبارتی هر نوجوان در این دوره می‌خواهد به «استقلال فکری» دست یابد. بنابراین نباید انتظار داشت در این دوره نوجوان دیگر مانند دوره قبل هر آنچه را که مربیان و معلمان به او بگویند بدون چون و چرا بپذیرد. در حالیکه غالباً نوجوانان در مقابل آنچه دیگران به آنها می‌گویند تأمل و تردید می‌کنند و آنرا با «اما» و «چرا» روبرو می‌سازند زیرا می‌خواهند از توانایی ذهنی گسترده خود استفاده کنند و بدین نحو استقلال فکری خود را اعلام نمایند.

از نقطه نظر تربیتی معلمان و مربیان باید به این خصوصیت شناختی نوجوانان توجه کافی مبذول دارند و برای او این امکان را فراهم نمایند تا در رابطه با اعتقادات و باورهای خود به نظام و قوانین ذهنی معینی دست یابند. از شک و تردیدهای نوجوان نسبت به مسائل اعتقادی و باورهای مذهبی نباید دچار نگرانی و اضطراب شد زیرا همانطور که امام علی (ع) می‌فرماید: **ظَنُّ الاِنْسانِ میزانُ عَقْلِه** (غررالحکم ــ صفحهٔ ۴۷۴) . یعنی شک و تردید انسان در موضوعات مختلف نشانه عقل و میزان رشد عقلی او است. بلکه باید برای نوجوان این امکان را به‌وجود آورد تا زیربنای منطقی و فلسفی مسائل اعتقادی را بتدریج بدست آورد و از شک او برای راهیابی و دست‌یابی به یقین استفاده نمود و مواظبت نمود تا در وادی شک و تردید باقی نماند. همانطور که کودک در دورهٔ قبل بصورت تعبدی مسائل اعتقادی و مذهبی را می‌پذیرد، در این دوره نوجوان نیاز دارد که بصورت تعقلی با باورها و ارزشهای اعتقادی روبرو شود و در این رابطه مربیان و معلمان نقش حساسی را بر عهده دارند.

رشد عاطفی

کودک در طی دوران کودکی همانگونه که رشد می‌کند از حالات عاطفی پیچیده‌تر و متنوعتری برخوردار می‌شود و خشم و محبت کودکانه ابعاد پیچیده‌تری پیدا می‌کنند. در دورهٔ نوجوانی رشد عاطفی نوجوان با تحولات و پیچیدگیهای خاصی روبرو می‌شود بنحوی که بکلی او را با دوران کودکی متفاوت می‌سازد. در دورهٔ نوجوانی و بلوغ خشم کودکانه کم‌کم همراه با رشد و نمو تواناییهای جسمی، جای خود را به غیظ و نفرت زیاد می‌دهد و دلسوزیهای سطحی دورهٔ کودکی جای خود را به حالت رأفت و ترحم و محبت‌های عمیق می‌دهد. در دورهٔ نوجوانی عواطف جدیدی از قبیل عشق و نفرت، تحقیر و تحسین، علاقمندی به شهر و دیار، احساس زیبایی و زشتی، احساس گناه و .... برای اولین بار بصورت انفعالات بسیار عمیق و شدید جلوه‌گر می‌شوند و تحولات جدیدی را در چارچوب شخصیت نوجوان بوجود می‌آورند.

آرزوها و آمال نوجوانان بطور نامنظم بسط و گسترش پیدا می‌کنند و خواسته‌ها و تمنّیات آنها بنحو آشوب‌طلبی خاصی هویدا می‌شوند. نوجوانان در این سنین، ناخودآگاه چیزهایی را طلب می‌کنند که هنوز از نظر روانی و عاطفی برای آنها نامشخص و دور از تصور است. به همین جهت رفتار ظاهری آنها بطور ناراحت‌کننده‌ای در هم و برهم می‌شود، عواطفشان نارسا می‌گردد و واکنش‌های عاطفی آنها بصورت رفتار عصبی درمی‌آید.

مهمترین تحولات عاطفی و روانی در دورهٔ نوجوانی و بلوغ

۱ ــ **درون‌گرایی:** یکی از مهمترین تمایلات عاطفی در دورهٔ نوجوانی «توجه به خود»

می‌باشد که در آغاز بصورت درونگرایی و تفردگرایی ظاهر می‌گردد. نوجوانان از سنین ۱۲ ـ ۱۳ سالگی بتدریج ممکن است نسبت به واقعیتهای عینی جهانی که آنها را در بر گرفته‌اند بی‌توجهی نشان دهند. اغلب ممکن است با فرورفتن در تخیلات دور و دراز، «خود» را موضوع مطالعه خود قرار می‌دهند. روانشناسان در توضیح رفتار درون‌گرایی در این دوره علل بسیاری را ذکر می‌نمایند که مهمترین دلایل را می‌توان پیدایش ناگهانی صفات ثانویه جنسی، پدیدار شدن تمایلات مربوط به سائقهٔ تولید مثل و گسترش ذهن در جهت هوش نظری نام برد.

ـ صفات ثانوی جنسی، اولین تغییراتی هستند که با پیدایش ناگهانی خود ذهن نوجوانان را به اجبار از مسائل پیرامون بسوی خود متوجه می‌سازند. نوجوانان اغلب با قرارگرفتن در برابر تغییرات ناگهانی جسم خود دچار اعجاب می‌شوند و هر روز ممکن است بیش از پیش به تغییرات ظاهری جسم خود توجه نمایند. برخی از آنها حتی ممکن است ابتدا این تغییرات را بعنوان تغییرات نامناسب و ناخوشایندی تصور کنند و حتی سعی می‌کنند که تغییرات جسمی خود را بنحوی از دیگران مخفی نمایند. آنها ممکن است از ناهماهنگی رشد اعضای بدن، کوتاهی یا بلندی قد، چاقی یا لاغری بیش از حد جسم و پیدایش لک‌وپیس و دانه‌های چربی بر روی‌صورت و بدن خود دچاراضطراب و ناراحتی‌شوند و از اندیشه باقی‌ماندن در چنین‌حالاتی دچار ترس گردند.

ـ بیداری شهوت جنسی و توانایی تولید مثل عامل دیگری برای درونگرایی نوجوانان در این دوره می‌باشد. نوجوانان به همراه نگرانیهای بلوغ، احتیاج جنسی تازه‌ای را در خود احساس می‌کنند، نیازی که هنوز برای خود آنها مبهم و پیش‌بینی نشده است. در این دوره در عین آنکه شهوت جنسی به بیشترین فعالیت خود می‌رسد ولی از طرف دیگر جنبه‌های معنوی و اعتقادی نیز برای نوجوان بیشترین ارزش را پیدا می‌کنند. بنابراین در این دوره بین کشش شهوانی از یکطرف و کشش معنوی و الهی نوجوان از طرف دیگر جنگ و ستیزی بوقوع می‌پیوندد. در این دوره نوجوانان به بیشترین تقویت‌های اعتقادی و مذهبی نیازمندند تا بصورت افراطی و انحرافی به سوی کشش جنسی متمایل نگردند.

ـ هوش نظری (تفکر انتزاعی)، عامل سوم دورنگرایی نوجوانان می‌تواند باشد. هوش نظری نوجوانان را از توجه به مسائل محسوس و مادی محیط اطراف به خود و تمایلات عاطفی که در درون آنها می‌گذرد متمایل می‌سازد. از این سنین ببعد، نوجوان برای قضاوت دربارهٔ امور، دیگر مجبور به مراجعه به پدیده‌های مادی نیست بلکه با طبقه‌بندی تصورات ذهنی خویش و برقراری روابط دلخواه بین آنها می‌تواند به شناسایی امور دست بزند و به خلق و ابداع اندیشه‌های نو نایل آید. نوجوانان در سالهای بلوغ موفق میشوند در هنگام اندیشیدن قید و بندهای محسوس زمان و مکان اطراف خود را بشکنند و با رهایی از آنچه که در پیرامون آنها می‌گذرد در تصورات ذهنی و تخیلات خود غوطه‌ور شوند.

بنابراین سه عامل، ظهور صفات ثانویه جنسی، پیدایش نیاز جنسی و توانایی تولید مثل و ظهور هوش نظری در آغاز دورهٔ نوجوانی باعث می‌شوند که نوجوانان پسر و دختر از حالت برون‌گرایی خاص دورهٔ کودکی دوم (مرحلهٔ دبستان سنین بین ۷ تا ۱۱ سالگی) بیرون آیند و به حالت درونگرایی فرو روند. ویژگی درون‌گرایی در دورهٔ نوجوانی ممکن است پیشرفت نیز بکند و نوجوانان را بصورت افرادی منزوی و خیال‌پرداز و یا در قطب مخالف آن بصورت پرخاشگر ظاهر سازد. بتدریج که نوجوان قادر شود به تغییرات و تحولات گوناگون خود تسلط پیدا نماید از حالت درونگرایی بیرون می‌آید و رفتاری سازگارانه و اجتماعی پیدا می‌کند.

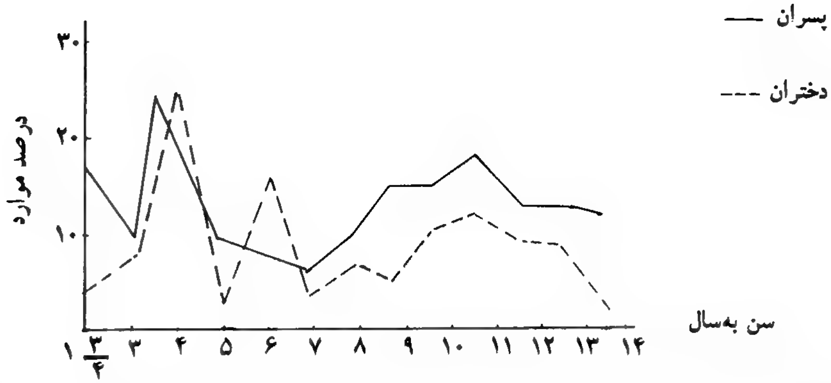
۲ ــ شدت و نوسان حالات عاطفی: یکی از روانشناسان بنام هارلوک (E.B.Hurlock) حالات هیجانی و عاطفی نوجوان را بخصوص در اوایل و اواسط بلوغ دارای ۵ مشخصهٔ زیر می‌داند: شدت، فقدان کنترل، عدم ثبات و یا تغییر ناگهانی از حالت شعف به حالت نومیدی، افسردگی و خلق متغیر و پیدا شدن احساسات عاقلانه نظیر وطن‌پرستی، وفاداری، احترام بدیگران و خداجوئی.

حالات عاطفی اغلب در این دوره ناپایدار و در نوسان می‌باشند بطوریکه نوجوان به آسانی با کوچکترین تحریکی خشمناک و عصبانی می‌گردد. حساسیت در برابر پدیده‌های خارجی و اظهار نظر دیگران اوج می‌گیرد. یک کنایه، یک اشاره، یک تشویق و یا یک تنبیه می‌تواند در نوجوان طوفانی از خشم و نفرت و یا ترس و دلهره ممکن است ایجاد کند و او را به رفتاری اعجاب‌آور وادار کند. نکته جالب پشیمانی و یا حُزنی است که اغلب بعد از پیدایش این حالات در نوجوانان بوجود می‌آید و همین امر باعث ایجاد نوسان در حالات عاطفی آنها می‌گردد و نوجوانان را بطور متوالی از شادی و خوشحالی به تأثر و افسردگی و یا برعکس می‌رساند. این خصوصیت عاطفی در نوجوان باعث می‌شود که نوعی بی‌ثباتی و عدم تعادل در برقراری ارتباط صحیح با همسالان یا بزرگسالان برای او بوجود آید.

یکی از علل مهم این خصوصیت عاطفی در نوجوانان گرایش به خویشتن و توجه به خود و بعبارتی دیگر وجود خصوصیت درونگرایی می‌باشد. در این دوره نوجوانان با مشکلات مخصوص به سن خود سرگرم می‌باشند و بیشتر در جلد خود فرو می‌روند. همچنین در این دوره هنوز نوجوانان واکنش‌های عاطفی مناسب این دوره را یاد نگرفته‌اند و بنابر این از لحاظ تربیتی باید به آنها فرصت کافی داده شود تا واکنش‌های عاطفی مناسب را از خود بروز دهند.

شکل صفحهٔ بعد رشد عاطفی را از سنین ۲۱ ماهگی تا ۱۴ سالگی در دختران و پسران نشان می‌دهد:

۳ ــ شدت یافتن تخیلات و تجسمات: همانطور که قبلاً اشاره شد در این دوره نوجوان از هوش نظری یا قدرت تفکر انتزاعی برخوردار می‌شود. این توانایی ذهنی جدید بنوبهٔ خود امکان



خیالپردازی های افراطی و افسانه‌سازیهای اعجاب‌انگیز را برای نوجوانان آسان می‌سازد. در دوران نوجوانی و بلوغ واقعیت‌های عینی زمان حال تحت‌الشعاع تخیلات دور و دراز نوجوانان واقع می‌شود و آنها بیشتر به تجزیه و تحلیل خاطرات گذشته و یا بررسی پدیده‌های احتمالی آینده می‌پردازند. یکی از روانشناسان (P.Mendousse) می‌نویسد: «در حالیکه کودکان در زمان حال و پیران در زمان گذشته زندگی می‌کنند، نوجوانان گاهی به تجدید خاطرات دوران کودکی و زمانی دربارهٔ آینده به خیالپردازی می‌پردازند.»

بررسی انشاء و نگارش دانش‌آموزان این پدیده را بخوبی ثابت می‌کند. در دورهٔ دبستان انشاءِ دانش‌آموزان اغلب به وصف پدیده‌های طبیعت و اشخاصی که آنها را احاطه کرده‌اند می‌پردازد در حالیکه در دورهٔ دبیرستان برعکس انشاءِ دانش‌آموزان بیشتر به توصیف آمال و آرزوهای نوجوانان و تجزیه و تحلیل ایده‌آلی روابط انسانی گرایش پیدا می‌کند. در این دوره پدیده‌های طبیعی و خارجی اغلب در لفافه‌هایی از احساسات و عواطف به نوجوانان عرضه می‌شوند و نوجوانان اغلب آنها را آنطوری که می‌خواهند می‌بینند نه آنطوری که آنها در واقع هستند. همین امر ممکن است درک واقعیت‌های عینی را برای نوجوانان دشوار سازد. بطورکلی دورهٔ بلوغ و نوجوانی را می‌توان دوره «رؤیاهای بیداری» یا «رؤیاهای روزانه» day dream دانست. در این دوره نوجوانان ممکن است ساعات زیادی را به تخیل و رؤیاهای روزانه بپردازند و خود را بدست تداعی‌های آزاد تصورات خویش بسپارند. چه قصرهای طلایی و یا مدینه‌های فاضله‌ای که در این ساعات به نیروی تخیلات خود بنا نمی‌کنند. دختران بیش از پسران دارای این حالات هستند. گاهی‌اوقات این رؤیاهای روزانه ممکن است برای نوجوانان چنان شدت پیدا کنند که آنها را یک واقعیت خارجی بپندارند و به آنها رنگ و بوی واقعی بدهند.

داستان‌نویسی، نقاشی، شعر و بطورکلی فعالیتهای هنری و ادبی وسایل بسیار خوبی برای رشد تخیلات و عواطف نوجوانان در این دوره می‌باشند. از اینروست که در این دوره رمانها و داستانهای ماجراجویانه و سفرهای ناشناخته، قطعات ادبی مورد علاقه اغلب نوجوانان می‌باشد.

در دورهٔ نوجوانی اغلب شعر گفتن در میان نوجوانان رایج می‌شود و اغلب نوجوانان چنین تصور می‌کنند که از قدرت شعرگفتن برخوردار می‌باشند.

محبت‌های دورهٔ نوجوانی: محبت و دوستی یکی از عواطف مهم و باارزشی است که می‌توان گفت روانشناسی کودک و سپس روانشناسی نوجوانی بر آن استوار گردیده است بطوریکه باید گفت هرچه نوجوان دارد متأثر از کودکی اوست و هرچه بزرگسال دارد متأثر از نوجوانی اوست و هرچه همه دارند متأثر از مهر و محبتی است که در فرد قبلاً ایجاد شده است.

نیاز به محبت، نیاز فطری هر فرد انسانی است که اساس سلامت روانی هر فرد را در هر دوره‌ای از زندگی فراهم می‌نماید. کودک در ابتدا بر اساس خصوصیت خود مرکزی (Ego–Centrism) خود را دوست دارد و بعبارتی تمایل خوددوستی در او فعال است. کودک در سنین اولیه (بطورکلی در دورهٔ قبل از دبستان) نیاز به محبت دیدن را بیشتر جستجو می‌کند و خواستار محبت است هرچند که ممکن است در محبت کردن از پختگی عاطفی لازم برخوردار نباشد. در سالهای بعد (خصوصاً در دورهٔ دبستان) علاوه بر نیاز محبت دیدن، محبت کردن نیز در کودک تجلّی بیشتری پیدا می‌کند و عشق و محبت او به افراد دیگر زیاد میشود. در دورهٔ نوجوانی از یکطرف نیاز به محبت دیدن و از طرف دیگر نیاز به محبت کردن به اوج شکوفایی خود می‌رسد و نوجوان بطور گسترده‌ای نیاز به تجربهٔ محبت دیدن و محبت کردن را از خود نشان می‌دهد. محبت و دوستی در نوجوانان بسیار شدید است و می‌توان آنرا یکی از خصوصیات بلوغ دانست بشرطی که نوجوان در زمان کودکی با بی‌مهری و کم‌محبتی و سختگیریهای بیجا روبرو نشده باشد. در این دوره ویژگی عاطفی محبت چنان افزایش پیدا می‌کند که میتوان آنرا بعنوان یک «جهش عاطفی» نام برد. نوجوانان سعی می‌کنند از صمیم قلب بیکدیگر محبت ورزیده و در کارها کمک و همکار هم باشند و بیکدیگر تا حد فداکاری علاقه پیدا می‌کنند.

دوستی و محبت بدیگران را در دورهٔ نوجوانی می‌توان در سه جنبه مورد بررسی قرار داد:

الف ــ محبت به همسالان همجنس (رفاقت): در این دوره رفاقت در بین نوجوانان بصورت یک مسئله جدی و مهم مطرح می‌شود. دوستیهای دورهٔ کودکی همانطور که قبلاً به آن اشاره شد از عمق زیادی برخوردار نیست و هدف کودکان از دوستی بیشتر بر محور بازی دور می‌زند در حالیکه در دورهٔ نوجوانی رفاقت و دوستی از عمق زیادی برخوردار می‌شود و نوجوانان نیازهای روانی بسیار گسترده‌ای را در دوستی و رفاقت با نوجوانان دیگر تعقیب می‌کنند. دوستی‌های نوجوانی که ریشه آن بیشتر از محیط مدرسه و همسایگی شروع می‌گردد اغلب بی‌شائبه و بر اساس نیاز طبیعی محبت بدیگران صورت می‌گیرد و اغلب همین دوستیها اساس نوع دوستیها و همکاریهای اجتماعی در دورهٔ بزرگسالی می‌گردند. در ابتدای دورهٔ نوجوانی دایرهٔ دوستان زیاد می‌باشد ولی در پایان دورهٔ نوجوانی دایرهٔ دوستان به یکی، دو دوست صمیمی محدود می‌شود. بعداً

در بحث اهمیت گروه همسالان و تأثیرات مهم آن در دورهٔ نوجوانی از رفاقت و دوستی در این دوره بیشتر صحبت خواهیم نمود.

ب ـ محبت به جنس مخالف (ازدواج): یکی از مهمترین رویدادهای دورهٔ نوجوانی تغییر شکل یافتن رفتار اجتماعی و عاطفی کودکی و منطبق شدن آن با نیازمندیهای جدید دورهٔ نوجوانی و بلوغ است. پیش از دورهٔ بلوغ پسران و دختران دارای زندگی کاملاً مجزایی هستند در حالیکه بعد از بلوغ بر اساس فعال شدن غریزه جنسی نیاز روانی محبت به جنس مخالف نیز در فرد پیدا می‌شود. غریزه جنسی یک میل ساده‌ای نیست و مانند سایر غرایز انسان نمی‌باشد زیرا غریزه جنسی، هم نیاز جسمی و هم نیاز روانی بهمراه می‌آورد. بنابراین به مسئلهٔ غریزهٔ جنسی باید بسیار فراتر از نیاز جسمی توجه نمود و بُعد روانی آن را نیز باید مورد توجه و اهمیت قرارداد. مهمترین ویژگی روانی حاصل از غریزه جنسی محبت می‌باشد. خداوند در سورهٔ روم در آیهٔ ۲۱ می‌فرماید:

وَمِن آیاتِهِ اَنْ خَلَقَ لَکُمْ مِنْ اَنْفُسِکُمْ اَزْواجاً لِتَسْکُنُوا اِلَیْها وَجَعَلَ بَیْنَکُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً

«یکی از آیات لطف الهی آنست که برای شما از جنس خودتان بیافرید که در کنار او آرامش یافته و باهم انس گیرید و میان شما رأفت و مهربانی برقرار نمود.»

آنچه که در این رابطه به لحاظ تربیتی باید ذکر شود این نکتهٔ ضروری است که مربیان و معلمان باید به شیوه‌های گوناگون این مسئله را به نوجوانان تفهیم کنند که نیازهای جسمانی و روانی مربوط به غریزهٔ جنسی تنها در صورت ازدواج بصورت متکامل آن می‌توانند ارضاء شوند و در این دوره نوجوان همراه با بلوغ جسمی به بلوغ روانی و عاطفی نیز باید دست یابد تا برای ازدواج از آمادگی کافی برخوردار باشد.

ج ـ محبت به نوع بشر (نوعدوستی): انگیزهٔ مهم دیگری که در دورهٔ نوجوانی و بلوغ به شکوفایی و رشد تکاملی خود دست پیدا می‌کند، محبت به افراد نوع بشر است. نوعدوستی یعنی تمایلی که انسانها را برای انسان بودن و به انگیزه عواطف پاک انسانی دوست داشتن و محبت فارغ از آلایش خودخواهی و منافع مادی. نوعدوستی حاکی از تعالی روان و از صفات خاص انسان است. این قسم دوستی و محبت، دلهای نوجوانان را با دلهای مردم با رشته‌های محبت انسانی بهم پیوند می‌دهد و روح برادری و تعاون را در آنها زنده می‌کند.

اولیای اسلام محبت به انسانها را مورد تأیید و توجه خود قرار داده‌اند و آنرا یکی از عوامل سعادت بشر و از وسائل جلب عنایات الهی دانسته‌اند:

قال امام علی (ع):

اَبْلَغُ ما تَسْتَدِرُّ بِهِ الرَّحْمَةَ اَنْ تَضْمِرَ لِجَمیعِ النّاسِ الرَّحْمَةَ

(غررالحکم ـ صفحهٔ ۲۱۲)

«رساترین چیزیکه بوسیلهٔ آن می‌توانی رحمت الهی را بخود جلب کنی اینست که در باطن

خود به همه مردم عطوف و مهربان باشی.»

قال امام موسی‌بن جعفر (ع):

إِنَّ أَهْلَ الْأَرضِ لَمَرْحُومُونَ ما تَحابُّوا وَأَدّوا الْأَمانَةَ وَعَمِلُوا الْحَقَّ

(مجموعهٔ ورام ۱ ــ صفحهٔ ۱۲)

«مردم روی کره زمین پیوسته در رحمت و شفقت بسر می‌برند مادامیکه یکدیگر را دوست بدارند و اداء امانت کنند و رفتارشان براساس حق و حقیقت باشد.»

بنابراین در این دوره برنامه‌ریزان امور تربیتی و همه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید در مورد ارضای این حس نوعدوستانه نوجوانان در جهت ارزشهای صحیح سرمایه‌گذاری کنند و برنامه‌های اصولی و اساسی را پی‌ریزی نمایند تا از این نیروی عاطفی سرشار نوجوانان استفاده درست بعمل آید.

دو نکته تربیتی دربارهٔ رشد عاطفی نوجوانان

۱ ــ احساسات پرشور و عواطف گسترده از ذخائر گرانبهای دوران نوجوانی و جوانی می‌باشند. کودکان تا زمانیکه بسرحد بلوغ نرسیده‌اند به ارزشهای عاطفی خود واقف نیستند و از سرمایه‌های معنوی خود آگاهی ندارند ولی با فرا رسیدن بلوغ، عواطف و احساسات شکفته می‌شوند و تمایلات گوناگونی در نوجوانان پدید می‌آید. مهر و محبتها، علاقه و عشق، اغماض و گذشتها، عفو و بخششها، جانبازیها و فداکاریها، دستگیری و یتیم‌نوازیها و دهها صفات عالیهٔ انسانی دیگر از عواطف و احساسات سرچشمه می‌گیرند. تمایلات عاطفی نوجوانان از پایگاههای مهم آموزشهای اخلاقی و پرورشهای انسانی است و قسمت اعظم تربیت‌های درست یا نادرست نوجوانان بر اساس عواطف و احساسات آنان استوار است. بزرگترین مشکل تربیت نوجوانان، هدایت صحیح عواطف و احساسات آنهاست. مربی لایق کسی است که بتواند با برنامه‌های دقیق و حساب شده تمایلات عاطفی نوجوانان را تعدیل و تنظیم نماید و عواطف آنها را بنحو شایسته‌ای ارضاء نماید. بنابراین کار تربیت در این دوره از حساسیت خاصی برخوردار می‌شود و می‌بایست انواع خصوصیتهای عاطفی نوجوانان (درونگرایی، شدت و نوسان حالات عاطفی، حالات تخیلی و محبت و...) را در جهت صحیح و درست هدایت نمود و از این خصوصیات حُسن استفاده را نمود. زیرا این ویژگیهای عاطفی فی‌نفسه و بخودی خود منفی نیستند و اگر در جهت ناصحیح و نادرست هدایت شوند مسئله‌ساز و مشکل‌آفرین خواهند بود و بنابراین باید قبل از آنکه این تمایلات عاطفی در جهت ارزشهای منفی سوق پیدا کنند از این ویژگیهای عاطفی استفاده نمود و نوجوان را به ارزشهای مثبت هدایت نمود. چنانکه امام علی (ع) در وصیت‌نامهٔ خود به فرزندش امام حسن مجتبی می‌فرمایند:

فَبادَرْتُکَ بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَن یَقْسُوَ قَلْبُکَ وَیَشْتَغِلُ لُبُّکَ لِتَستَقْبِلَ بِجِدِّ رَأیِکَ مِنَ الْأَمْرِ.

(فرازی از نامهٔ امام علی علیه‌السلام به فرزندش ــ نهج‌البلاغه فیض‌الاسلام صفحهٔ ۹۱۲)

«من در سنین جوانی به ادب کردن تو پرداختم قبل از آنکه دلت سخت گردد و عقل و خردت گرفتار شود تا با اندیشه تمام در کار خویش روی آوری.»

۲ ــ رشد عاطفی در دورهٔ نوجوانی و بلوغ در مقایسهٔ با رشد شناختی از سرعت و دامنهٔ بیشتری برخوردار می‌شود. اصولاً دورهٔ نوجوانی و بلوغ را با خصوصیت «جهش عاطفی» می‌شناسند. بنابراین باید مربیان و معلمان توجه کافی مبذول دارند تا در رشد و تربیت نوجوانان همراه با رشد عاطفی به رشد شناختی و عقلی نوجوانان نیز اهمیت لازم داده شود. عقل و احساس دو عامل مؤثر در ادارهٔ زندگی بشر و دو نیروی مهم در تأمین خوشبختی و سعادت انسان می‌باشند و وجود هریک از دو عامل در جای خود ضروری و لازم است: عقل همواره بر اساس منطق و استدلال تکیه می‌کند ولی احساس بر اساس انگیزه‌های هیجانی و عاطفی عمل می‌کند و کاری به استدلال و منطق ندارد. در این رابطه باید توجه داشت که عواطف و احساسات نباید به تنهایی بر نوجوانان تسلط یابند زیرا تمایلات عاطفی در عین آنکه می‌توانند بزرگترین قدرت محرکه و نیرومندترین عامل تهییج و جنبش انسان در جهت خیر و صلاح باشند و منشأ بروز عالی‌ترین سجایای اخلاقی باشند، در عین حال می‌توانند نوجوانان را در جهت‌های ناصحیح و ناصواب نیز تهییج نمایند و باعث ارتکاب خطرناکترین جرائم و جنایات گردند. جنایت و آدم‌کشیها، خیانت و دزدیها، پرخاشگریها و انتقامجویی‌ها، ایذاء و ستمگریها، هتک و اهانتها، چپاول و غارتها، تخریب و آتش‌سوزیها، غرور و خودپسندیها و دهها صفات غیر انسانی دیگر جملگی از عواطف و احساسات پدید می‌آیند نیروئی که قادر است احساسات و عواطف را مهار کند و آنها را به راه صحیح و سعادت‌بخش هدایت نماید عقل است و قدرتی که می‌تواند خواهش‌های نفسانی و تمایلات عاطفی را تعدیل نماید و بنحو شایسته‌ای از آنها بهره‌برداری نماید عقل است. امام علی (ع) می‌فرمایند: **مَنْ غَلَبَ عَقْلُهُ هَوٰاهُ اَفْلَحَ وَمَن غَلَبَ هَوٰاهُ عَقلُهُ افْتَضَحَ**

(مستدرک ۲ ــ صفحهٔ ۲۸۷).

«کسی که عقلش بر هوای نفس او غالب باشد رستگار و سعادتمند خواهد شد و کسی که تمایلات نفسانی‌اش بر عقل او غالب باشد سرانجام رسوا و مفتضح می‌گردد.»

رشد اخلاقی و مذهبی

دیدگاه دانشمندان: مطالعات تجربی امروز نشان می‌دهند که در دورهٔ نوجوانی گرایشات اخلاقی و مذهبی بشدت در نوجوانان بیدار می‌شوند و آنها را در معنویت خاصی فرو می‌برند. روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت هر یک به نحوی از گرایش نوجوانان به مذهب و اخلاق سخن گفته‌اند:

لورنس کُلبرگ که قبلاً نظریهٔ او در بخش تئوریهای رشد بیان شد، معتقد است که نظام شناختی نوجوان (در سنین بین ۱۲ الی ۱۵ سالگی) بدین‌گونه است که او اخلاقی مبتنی بر نظم و قانون را جستجو می‌کند و بطور جدی چنین انتظاری پیدا می‌کند که همه از این اصول و قوانین اخلاقی پیروی کنند. او همچنین اعتقاد دارد که فرد بعد از این سنین وجدان اخلاقی خود را مورد توجه شدید قرار می‌دهد.

موریس دوبس روانشناس و مربی معروف فرانسوی می‌گوید: «در حدود ۱۵ تا ۱۷ سالگی جوانان به ندای تقدس یا شجاعت بلرزه درمی‌آیند، آرزومند می‌شوند که جهان را از نو تشکیل دهند، بدی را محو و نابود سازند و عدالت مطلق را حکمفرما نمایند.» او همچنین ابراز می‌دارد که: «سن ۱۶ سالگی سنی است که معمولاً آدمی در آن یا ایمان خود را از دست می‌دهد یا آنرا نگه می‌دارد.»

استانلی‌هال روانشناس آمریکایی معتقد است که بین بحران بلوغ و جهش ناگهانی احساسات مذهبی ارتباط وجود دارد. او حداکثر این احساسات مذهبی را در ۱۵ و ۱۶ سالگی می‌داند. او معتقد است که نوجوان با گرایش بطرف دین و مذهب می‌خواهد تخفیفی در تلاطم و ناراحتیهای خود بدهد.

پیاژه روانشناس معروف سوئیسی می‌گوید: «مسائل مذهبی، اکثر اوقات در دورهٔ نوجوانی ارزش واقعی پیدا می‌کنند و در نظام‌های زندگی ادغام می‌شوند. احساس مذهبی نوجوان اغلب بصورت شدید یا خفیف رنگ مسیح‌نمایی را دارد.»

اریکسون روانشناس معروف آلمانی بیش از همه به اهمیت مذهب و هویت ایدئولوژیکی در دوره نوجوانی اشاره می‌کند:

بعقیدهٔ اریکسون نوجوانان (در سنین بین ۱۲ الی ۱۸ سالگی) در کسب هویت فرهنگی خود که یک جزءِ مهمی از هویت عمومی آنهاست، بدنبال ایده‌آلهای خانوادگی، اجتماعی، فلسفی و مذهبی می‌گردند. روان نوجوان، روانی است عقیدتی (ایدئولوژیک) که در جستجوی وحدت بخشیدن به ایده‌ها و عقاید مختلف است. بعقیدهٔ او زمانی که نوجوان قادر به یافتن ارزشهای پایدار و مثبت در خانواده و فرهنگ خود نباشد و ایدئولوژی منسجم و قابل قبولی به او ارائه نشود دچار درهم‌ریختگی ایده‌آلی می‌گردد و هویت ازهم‌پاشیده‌ای پیدا می‌کند. ایدئولوژی برای نوجوان وسیله‌ای است که تصویر معینی از احساس هویت فردی و جمعی فراهم می‌کند و بصورت ساده، جوابهای مشخص و معینی به سؤالات اساسی و مهم او می‌دهد. نوجوان با کسب یک هویت ایدئولوژیک به یک فلسفهٔ زندگی دست پیدا می‌کند.

دیدگاه اسلام: از دیدگاه اسلام معرفت الهی و وجدان اخلاقی از جمله تمایلاتی هستند که بطور فطری با سرشت انسان آمیخته شده و ریشه در طبیعت انسان دارند. انسان بطور فطری به

دنبال حقیقت ثابت و پایداری می‌گردد که در این جهان ناآرام به او آرامش دهد. قدرت ثابتی که تحولات جهان در آن راهی ندارد و گذشت زمان حقیقت او را تغییر نمی‌دهد. در طول تاریخ بشر این انگیزه‌ها همواره در انسان وجود داشته و انگیزه‌های دینی و پرستش نیز از همین نیاز فطری بشر سرچشمه می‌گیرند. قرآن در سورهٔ روم آیه ۳۰ چنین می‌فرماید:

فَاَقِم وَجْهَکَ لِلّدین حَنیفاً فِطْرَتَ اللهِ الَّتی فَطَرَ النّاسَ عَلَیها لاتَبدیلَ لِخَلْقِ اللهِ ذٰلِکَ الدّینُ الْقَیِّمِ وَلٰکِنَّ اَکْثَرَ النّاسِ لاَیَعْلَمُون.

«رو بسوی دین حنیف (اسلام) بیاور که خداوند آنرا مبتنی بر فطرت قرار داد و مردم را با همان فطرت خلق کرد. تبدیلی برای خلق خدا نیست و اینست دین باقی ولی اکثر مردم نمی‌دانند».

در دورهٔ نوجوانی و بلوغ همانگونه که غرائز و نیازهای مختلف روانی با شدت و نیرومندی خاصّی ظاهر می‌گردند، همچنین بذرهای اساسی معرفت فطری و وجدان اخلاقی نیز شکفته می‌شوند و تمایلات فطری ایمان و اخلاق نیز در نهاد نوجوان بشدت بیدار می‌گردند. تحولات گستردهٔ دوران بلوغ کلیهٔ فطریات نهفته را در وجود جوانان آشکار می‌سازد و به همهٔ استعدادهای طبیعی آنان جامهٔ عمل می‌پوشاند. با فرا رسیدن بلوغ از یک طرف خواهشهای غریزی در وجود نوجوانان شکفته می‌شود و از طرف دیگر تمایلات روحانی و وجدان اخلاقی در ضمیر آنها بیدار می‌گردد. همانطور که انگیزه‌های غریزی، جوانان را به اِعمال خواهش‌های نفسانی تحریک می‌کند، همانطور انگیزه‌های فطری آنانرا به ارضاءِ ارزشهای معنوی وا می‌دارد. اولیای اسلام در این رابطه چنین می‌فرمایند:

قال علی (ع):

وَاِنَّما قَلْبُ الْحَدَثِ کَالْاَرضِ الخْالِیَةِ ما اُلْقِیَ فیها مِن شَیءٍ قَبِلَتْهُ فَبادَرْتُکَ بِالْاَدَبِ قَبْلَ اَنْ یَقْسُوَ قَلْبُکَ (نهج‌البلاغه ــ نامهٔ ۳۱)

«دل جوان مانند زمین خالی از گیاه و درخت است، که هر بذری در آن افشانده شود می‌پذیرد و در خود می‌پرورد. پس فرزند عزیزم من در آغاز جوانیت به ادب و تربیت تو مبادرت نمودم قبل از آنکه قلبت سخت گردد و از پذیرش چیزهای خوب سر باز زنند.»

قال امام صادق (ع):

بادِروا اَحْداثکم بِالحدیثِ قَبْلَ اَنْ یَسْبِقُکُم اِلَیْهِمُ الْمُرجَئه

(کافی جلد ۶ صفحهٔ ۴۷)

«احادیث اسلامی را به نوجوانان خود بیاموزید پیش از آنکه مخالفین گمراه بر شما پیشی گیرند و سخنان نادرست خود را در ضمیر پاک آنان جای دهند و گمراهشان سازند.»

بنابراین نوجوانان و جوانان از دیدگاه اسلام، هم آمادگی دارند تا بسوی راه صواب و خیر

جذب شوند و هم آمادگی آن را دارند به راههای ناصواب و ناصحیح کشانیده شوند و این بستگی زیادی به این پیدا می‌کند که عوامل تربیتی و محیطی کدام تمایل طبیعی را در نوجوان تقویت و تحریک نماید. هر چند که از دیدگاه اسلام نوجوانان و جوانان برای گرایش بسوی تمایلات فطری و خیراخلاقی آمادگی بیشتری از خود نشان می‌دهند: امام صادق (ع) در این رابطه به یکی از دوستان خود که برای تبلیغ می‌رفتند فرمودند:

عَلَیْکَ بِالْاَحْداثِ فَاِنَّهُم اَسْرَعُ اِلی کُلِّ خَیر

(روضهٔ کافی ــ صفحهٔ ۹۳)

«توجه تبلیغی خود را به نسل جوان معطوف دار که آنها زودتر حق را می‌پذیرند و سریعتر به هر خیر و صلاحی می‌گرایند.»

در حدیثی نیز که قبلاً بیان شد پیامبر اکرم (ص) می‌فرمایند: «به شما دربارهٔ نوجوانان و جوانان سفارش می‌کنم زیرا آنها دارای قلبی رقیق‌تر و فضیلت پذیرتر می‌باشند. زمانی که خداوند مرا به پیامبری مبعوث کرد تا مردم را به رحمت الهی بشارت دهم و از عذابش بترسانم، جوانان سخنانم را پذیرفتند و با من پیمان بستند ولی پیران از قبول دعوتم سرباز زدند و به مخالفت با من برخاستند.» (کتاب شباب قریش ــ صفحهٔ ۱).

نقش رشد شناختی و رشد عاطفی در گرایش نوجوانان به اخلاق و مذهب

هریک از جنبه‌های رشد در سایر جنبه‌های دیگر نیز بطور متقابل اثر می‌گذارند، و همانطور که در اصول رشد بیان شد هیچیک از ابعاد رشد از یکدیگر جدا نیستند و هریک در دیگری اثرات خود را باقی می‌گذارد. اینکه در سنین نوجوانی چرا نوجوان بشدت به اخلاق و مذهب روی می‌آورند می‌توان با توجه به نیازهای طبیعی شناختی و عاطفی انسان در این دوره آنرا تحلیل نمود و با توجه به نقش نیازهای عاطفی به نیازهای اخلاقی و مذهبی نوجوانان توجه نمود:

۱ ــ **نقش رشد شناختی:** همانطور که قبلاً در بحث تغییرات شناختی بیان شد، در این دوره نوجوان دارای قدرت تفکر انتزاعی و تفکر مجرد می‌شود. او می‌خواهد خود را از قید محسوسات، خارج سازد و نیاز به درک امور مجرد و حقایق کلی در او بشدت بیدار می‌شوند. در این دوره نوجوان براساس تحول شناختی که در او بوقوع می‌پیوندد، شروع به نظام و نظریه‌سازی می‌کند، کاری که کودک در دوره‌های قبل از آن عاجز بوده است. تفکر مجرد به نوجوان این قدرت را می‌دهد که او در ذهن خود شروع به ساختن نظام‌های مشخصی نماید و به او این آزادی را می‌دهد تا به دلخواه، نظامهای جدیدی در اندیشه خود بر پا سازد و نظریه بسازد.[۱]

---

۱ ــ همانطور که قبلاً بیان شد پیاژه که یکی از متخصصان رشد شناختی در کودکان و نوجوانان می‌باشد و بیش از

بسیاری از نوجوانان براساس این توانایی جدید شناختی و پیدایش این تفکر جدید، در سالهای بلوغ و نوجوانی بدنبال نوعی فلسفه برای تبیین خود و جهان پیرامون خود می‌گردند. نوجوانان در این سنین دربارهٔ وجود طبیعت و معنی وجود انسان و حتی خود برای اولین بار شروع به پرسش‌ها و سؤالاتی می‌نمایند. بر این اساس است که معمولاً نوجوانان نظام بیرونی و ارزشهای حاکم بر آن را که تاکنون خانواده و مدرسه برای او بنا کرده‌اند با تردید و نگرش دوباره‌ای مورد ارزیابی قرار می‌دهند. گویی می‌خواهند نظام و نظریهٔ مربوط به زندگی را خود بنا سازند و یک نظام درونی و ذهنی برپا سازند. نوجوان براساس ساخت شناختی جدید خود بدنبال یک نظریه و جهان‌بینی می‌گردد تا با آن همه چیز را تعریف کند. نظریه‌ای که تعریف مشخصی از زندگی، خود و جهان اطراف به او بدهد. نظریه‌ای که فلسفه‌ای از زندگی را در خود دارا باشد. این فلسفهٔ زندگی باید شامل نظام ارزشی، اخلاقی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی باشد و این موارد را بطور جامع در بر داشته باشد تا نیازهای نوجوانان را در یک نظام واحد پاسخگو باشد. از آنجایی که مذهب چنین فلسفه‌ای از زندگی را به نوجوانان می‌تواند ارائه دهد، بنابراین بیشترین گرایش‌های به مذهب در این دوره می‌تواند پیدا شود.

البته نوجوانان همیشه براحتی به چنین فلسفه‌ای از زندگی (مذهب) دست پیدا نمی‌کنند. اگر محیط انسانی و اجتماعی پیرامون نوجوانان (والدین، مربیان، معلمان و...) نقش خود را به عنوان ارائه دهنده چنین فلسفه‌ای که پاسخگوی عطش همه جانبهٔ آنها باشد را بخوبی ایفا کنند گرایش به مذهب را از طرف نوجوانان بخوبی مشاهده می‌کنیم (چنانکه در جامعه اسلامی خودمان شاهد زیادی برای این مدعا داریم) و در غیر اینصورت، متأسفانه گرایش به مذهب به سستی می‌گراید و نیاز مذهبی و اخلاقی نوجوانان به شیوه‌ای درست و مطلوب ارضاء نمی‌گردد و نوجوانان دچار گیجی و ابهام می‌شوند و در چنین حالتی است که نوعاً با بزرگسالان نیز خود را در تعارض می‌بینند و اغلب به دلیل همین تعارض و احساس جدایی با بزرگسالان است که نوجوانان حتی با مذهب و اخلاقی که آنها ارائه می‌دهند سر ستیز پیدا می‌کنند و راه مخالفی را در پیش می‌گیرند.

۲ ــ **نقش رشد عاطفی:** کودک در دورهٔ کودکی وابستگی عاطفی شدیدی به بزرگسالان (پدر و مادر و معلمان) دارد و در پناه این وابستگی است که امنیت لازم را پیدا می‌کند. کودک پدر و مادر و معلمان خود را به عنوان مراجع قدرت می‌بیند و اعمال و نظرات آنها و ارزشهای خوب و

همه در خصوص تحولات شناختی کودکان و نوجوانان کارهای تجربی کرده است چنین ابراز می‌دارد که «دورهٔ نوجوانی اوج تفکر مجرد است وتفکر مجرد اوج پرواز فکری انسان از واقعیتهای محسوس است و اندیشه‌های متافیزیکی در این دوره شیوع پیدا می‌کنند.»

بدی را که ارائه می‌دهند بدون چون و چرا می‌پذیرد. به عقیدهٔ کودک بزرگسالان بدون اشتباه هستند و از نوعی مطلق‌گرایی در رابطه با آنها برخوردار است. گویی کودک در این دوران جنبه‌های مختلف کمال الهی مانند قدرت بی‌نهایت، بری بودن از هرگونه عیب و ایراد و... را در وجود پدر و مادر و معلمان خود جستجو می‌کند. اما زمانی که کودک پا به دورهٔ نوجوانی می‌گذارد و با تحولات شناختی و عاطفی روبرو می‌شود در می‌یابد که بزرگسالان نیز دارای نقص و اشتباه هستند و خود در انجام بعضی امور عاجز هستند و بنابراین نمی‌توانند به عنوان یک پایگاه ثابت و محکم امنیت عاطفی آنها را بطور کامل تأمین نمایند. نوجوان برای آنکه امنیت عاطفی خود را بطور کامل ارضاء کند بدنبال کسی می‌گردد که برای او بعنوان وجود مطلق و بری از هر عیب و ایراد و نقص مطرح گردد. از اینروست که گرایش به مذهب و اعتقاد به خداوند می‌تواند این امنیت عاطفی را برای نوجوانان ارضاء نماید و احساسات مذهبی می‌توانند بهترین مأمن و پناهگاه مطمئنی باشند که نوجوان به آن متوسل شود و نیازهای عاطفی خود را سیراب سازد. چنانکه قرآن در سورهٔ رعد آیهٔ ۲۸ می‌فرماید:

اَلَّذِین اٰمَنُوا وَ تَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِکْرِاللهِ اَلاٰ بِذِکْرِاللهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوب

«آنها که به خدا ایمان آورده‌اند دلهایشان بیاد خدا آرام می‌گیرد. آگاه باشید که دلهای انسان‌ها تنها با یاد خدا آرام و قرار می‌گیرد».

البته این نیاز عاطفی شدید نیز همیشه در جهت درست و صحیح خود در نوجوانان تجلی پیدا نمی‌کند و ممکن است که نوجوانان در ارضاءِ این نیاز عاطفی، دچار گیجی و سر در گمی شوند و خود را در اختیار مراجع کاذبی قرار دهند و ویژگی مطلق‌گرایی را در وجود آنها جستجو نمایند. گرایشات شدید عاطفی نوجوانان به چهره‌های ورزشی، هنری، سیاسی و اجتماعی نمونه‌هایی از این موارد می‌باشند. نوجوانان که براساس تحولات عاطفی دوران بلوغ سرشار از احساسات و ارزشهای معنوی می‌باشند، عواطف و احساسات خود را به پای مصادیق کاذبی نثار می‌کنند که شایستگی این احساسات و عواطف پاک را ندارند و در اینصورت نیازهای عاطفی خود را به شیوه‌ای کاذب و ناصحیح ارضاء خواهند نمود.

روشهای تربیت مذهبی و اخلاقی در نوجوانان

همانطور که اشاره شد وجدان مذهبی و اخلاقی بطور فطری در نهاد همهٔ انسانها وجود دارد و این وجدان مذهبی و اخلاقی نیز در دوران نوجوانی و بلوغ به اوج شدت خود می‌رسد. اما برای شکوفایی این ویژگی فطری لازم است که عوامل تربیتی (پدر و مادر، معلمان و مربیان و...) راهها و روشهای مناسبی را بکار گیرند تا این نیازهای طبیعی انسان در روند تکاملی خود ارضاء گردند و از مسیر خود منحرف نگردند. این روشهای تربیتی بطور مبسوط در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی

در سال آینده ارائه خواهند شد.

گروه و تأثیرات مهم آن در رشد و تربیت

دورهٔ نوجوانی، دورهٔ دست کشیدن از کودکی و وابستگی‌های خانوادگی و دورهٔ برخورد فعال با محیط اجتماعی است. می‌گویند یک فرد سه مرتبه از خانواده جدا می‌شود، مرتبه اول موقع بدنیا آمدن و بریدن بندناف و جدایی از وابستگی جنینی است. مرتبه دوم، مرحلهٔ عظام و از شیر گرفتن کودک می‌باشد. مرتبه سوم را دوران بلوغ می‌دانند. این دوره را اصطلاحاً «از شیر گرفتن روانی» نام گذاشته‌اند. دوره‌ای که در آن نوجوان از خانه جدا می‌شود و روی بسوی اجتماع و گروه همسالان می‌آورد.

البته این مسئله برای نوجوان بسادگی و براحتی صورت نمی‌گیرد. در این دوره نوجوان دائماً در یک کشمکش و منازعهٔ روانی می‌باشد. به این معنی که گویا میان آرزوی یک فرد، بالغ شدن از یکطرف و کودک ماندن و بی‌هیچ زحمتی مورد لطف واقع شدن از طرف دیگر در کشاکش است. در این دوره نوجوان از سوئی آزادی را با تمام وجود آرزو می‌کند و از سوئی دیگر از داشتن آن می‌هراسد. به‌عبارت دیگر او دردورهٔ‌نوجوانی درعین‌نیاز به‌استقلال‌و آزادی هنوز نیاز به وابستگی عاطفی دارد. در این دوره گروه برای فرد ویژگیهای تازه‌ای بدست می‌آورد. پسران و دختران تحت تأثیر تحولات رشد «خود» و تفرد جویی می‌کوشند از زیر محدودیتهای والدین و سایر بزرگسالان بگریزند و به همین جهت به دامن تأثیرپذیری از گروه همسن و سال کشیده می‌شوند. نوجوان با گروه همسال خود به همانندسازی می‌پردازد و در حقیقت از این طریق «من» خود را کامل می‌نماید. تأثیرپذیری از افراد گروه گاهی چنان وسیع و عمیق می‌گردد که ممکن است نوجوان را نسبت به کانون خانواده بیگانه سازد، خصوصاً زمانیکه خانواده نسبت به خصوصیات روانشناسی دورهٔ نوجوانی ناآشنا باشد این مسئله بیشتر بچشم می‌خورد. در این دوره برعکس دورهٔ کودکی، نوجوان دوست خود را با انتخاب و آگاهی نسبی بدست می‌آورد و دیگر برحسب تصادف با همسالان خود دوست نمی‌شود. گروه همسالان تکیه‌گاه نوجوان برای همدردی و استقلال می‌شود و به وی امکان اجتماعی شدن تدریجی را می‌بخشد. گروه‌گرایی در ابتدای دورهٔ نوجوانی به اوج شدت خود می‌رسد. در این مرحله نوجوان حتی به یکی یا دو دوست هم قانع نمی‌شود بلکه می‌خواهد بصورت دسته‌ای و تیمی با همسالان خود ارتباط داشته باشد. بتدریج که بلوغ رشد می‌کند و به سن نوجوان اضافه می‌شود نفوذ گروه همسالان رو به نقصان می‌رود و دایرهٔ دوستان نوجوان به یکی دو نفر کاهش پیدا می‌کند.

آثار و فواید گروه

گروه همسالان در دورهٔ نوجوانی دارای آثار و فواید مختلفی برای نوجوانان می‌باشد. از مهمترین این آثار و فواید عبارتند از:

۱ ــ تعریف هویت و یافتن نقش اجتماعی: همانطوریکه اریک اریکسون در این باره ابراز کرده است، در دورهٔ نوجوانی، نوجوان با یک بحران روانی، اجتماعی روبرو می‌شود. بحرانی که او را از سه محور احاطه کرده‌اند: بحران بیولوژیکی، بحران روانی و بحران اجتماعی. در بحران بیولوژیکی، بدن نوجوان تغییرات قابل ملاحظه‌ای پیدا می‌کند و نیازهای جدیدی در آن پیدا می‌شود. در این مرحله نوجوان باید خود را با این تحولات و تغییرات جدید جسمی و جنسی سازگاری دهد. در بحران روانی نیز نوجوان دارای نیازهای متنوعی می‌شود، نیازهایی که گاه برای او شناخته شده هستند و گاهی نیز برای او ناشناخته هستند. نیازهای شناختی، عاطفی و اخلاقی و مذهبی که او را تحت تأثیر شدید خود قرار می‌دهند. در بحران اجتماعی نیز فرد در روابط با دیگران دچار نوعی نگرانی و تعارض می‌شود و در رابطه با محیط اجتماعی و فرهنگی که او را احاطه کرده است دچار مشکل می‌شود. یعنی در مواجههٔ با انتظارات جهان اجتماعی و فرهنگی اطراف خود دچار نوعی عدم تعادل می‌شود و نمی‌تواند با آن خود را سازگار نماید.

نوجوان در مواجههٔ با این تحولات و تغییرات، دچار نوعی گیجی و ابهام می‌شود و لازم می‌بیند که به تعریف مجدد «خود» بپردازد. نوجوان خود را انسانی مخصوص به خویش می‌یابد و طبیعی است که از این بابت نوعی احساس تنهایی نیز در خود داشته باشد و همین امر موجب می‌شود که او چنین تصور می‌کند هیچکس افکار و احساسات او را درک نمی‌کند. از اینروست که گروه همسالان در این دوره تسلط و نفوذ زیادی در نوجوانان پیدا می‌کند و گروه پایگاه مهمی برای نوجوانان می‌شود. زیرا گروه همسالان به غلط یا به درست نقش اجتماعی نوجوان را به او می‌شناساند و وظایف او را در قبال تغییرات و تحولات دورهٔ نوجوانی بیان می‌کند و بعبارتی او را از گیجی و سردرگمی بیرون می‌آورد.

۲ ــ استقلال: اگر بخواهیم دورهٔ نوجوانی و بلوغ را تنها به کمک یک خصوصیت که نشان دهندهٔ همهٔ مختصات این دوره باشد تعریف کنیم باید از کوشش جهت بدست آوردن استقلال صحبت کنیم یعنی رسیدن به مرحله‌ای که فرد دیگر قادر خواهد بود بطور کامل با نحوهٔ زندگی بالغین روبرو شود و مانند آنان رفتار کند. نوجوان در این مرحله برای اثبات استقلال، خود را بطریق اغراق‌آمیزی بنحوی که حتی برخی مواقع جنبهٔ ضداجتماعی و تخریبی بخود می‌گیرد مستقل نشان می‌دهد در این دوره نوجوان متمایل می‌شود که نه تنها مسئولیت کارها و اعمال خویش را بعهده گیرد بلکه بنحوی در مسئولیتهای اجتماعی نیز سهیم باشد. معمولاً خانواده‌ها می‌خواهند مانند گذشته تسلط و حاکمیت خویش را با همان روشی که در دورهٔ کودکی در رابطه با

فرزندان خود اعمال می‌کرده‌اند، در دورهٔ نوجوانی نیز همچنان حفظ نمایند. نوجوانان نیز معمولاً می‌خواهند خود را از سیطره و حاکمیت خانواده آزاد سازند تا بدین ترتیب فردیت، نضج و استقلال خود را احساس کنند. از اینروست که طی دوران بلوغ عضویت در گروههای همسال به اوج شدت خود می‌رسد زیرا این گروهها زمینه‌های این استقلال از خانواده و والدین را برای نوجوانان فراهم می‌سازند. نوجوانان در داخل گروه همسالان در عین تقلید و همانندسازی اعضای گروه و در عین تعلق و وابستگی به گروه هویت فردی و استقلال خویش را حفظ می‌کنند. نوجوانان از طریق رقابت که از سنین پانزده سالگی نیز در آنها بیشتر می‌شود ویژگی استقلال را در داخل گروه نیز حفظ می‌کنند. البته رقابتهای دورهٔ نوجوانی اغلب به رنگ رقابتهای گروهی در می‌آیند و نوجوان کمتر تلاش می‌کند که به رقابت فردی دست بزند. زیرا نوجوان در عین نیاز به استقلال از گروه، به وابستگی و تعلق به گروه نیز نیاز دارد.

۳ ــ حمایت و همدردی: نوجوان که تا قبل از دورهٔ بلوغ بیشتر مورد حمایت بزرگسالان بوده است، در این دوره این نقش را در گروه همسالان خود جستجو می‌کند. او دیگر مایل نیست که مانند دوران کودکی تحت حمایت‌ها و کنترلهای افراطی پدر و مادر و سایر بزرگسالان قرار گیرد. خصوصاً اگر این مسئله در بین جمع باشد بیشتر برای نوجوان موجبات ناراحتی و نگرانی را فراهم می‌کند. اما حمایت و همدردی گروه همسالان برای نوجوانان مطلوبیت خاصی بهمراه می‌آورد و آنها برای کسب این حمایت و همدردی نیز تلاش بسیاری می‌کنند. آنها بسیار سعی می‌کنند که از نظر گروه، محبوبیت لازم را کسب نمایند تا از حمایت آنها برخوردار باشند.

اعضای گروههای همسال در دورهٔ نوجوانی چنان اتحاد و همبستگی با یکدیگر پیدا می‌کنند که بسادگی نمی‌توان در این دایره وارد شد یا در آن نفوذ کرد. موریس دوبس استاد روانشناسی و تعلیم و تربیت تعبیر جالبی در این رابطه دارد. او می‌گوید: «در کلاس که خود یک گروه اجتماعی زنده است، نوعی روح صنفی میان نوجوانان بوجود می‌آید. روح همبستگی که شاگردان مدرسه را با هم متحد کند می‌تواند هم بر ضد معلم بکار گرفته شود و هم بر ضد یک شاگرد تازه وارد و یا رفیق بد».

گروه تنها برای نوجوانان نقش حمایت کنندگی ندارد بلکه این فرصت را فراهم می‌کند که نوجوان نیز بنوبهٔ خود از دیگران حمایت کند و با دیگران همدردی کند. بعبارت دیگر گروه هم برای نوجوانان این فرصت را فراهم می‌سازد تا آنها فراتر از محیط خانوادگی و در محیط اجتماعی مورد حمایت قرار گیرند و هم به آنها این فرصت را می‌دهد تا آنها نیز حمایت کردن را در یک محیط اجتماعی تجربه کنند. البته گروه همسالان مانند محیط خانوادگی از خصوصیت حمایتهای افراطی و یا اغماض‌های بیش از حد برخوردار نیست و این حمایت تا جایی است که فرد ضوابط و قوانین گروه را رعایت نماید و هر زمان که نوجوان از این مقررات و ضوابط

تخطّی کرد گروه از حمایت نوجوان و همدردی با او دست برمی‌دارد.

انواع گروههای همسالان

گروهها به لحاظ هدفهای مختلفی که دنبال می‌کنند به انواع گوناگونی تقسیم می‌شوند. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که در دورهٔ نوجوانی سه عامل مهم همسنی، همکلاسی و همسایگی (هم محله‌ای) رل اساسی را در تشکیل گروهها بازی می‌کنند یعنی گروههای مختلف در دورهٔ نوجوانی و بلوغ حول این سه خصوصیت تشکیل می‌گردند و اگر این سه خصوصیت در گروهی با هم یافت شوند، اعضای آن گروه دارای پایدارترین و باثبات‌ترین گروهها و دوستیها خواهند بود و بیشترین تأثیرات را بر هم باقی خواهند گذاشت. همچنان که بلوغ رشد می‌کند ممکن است که نوجوان عضویت گروههای بیشتری را بپذیرد و بدیهی است که هر چقدر که نوجوان عضویت بیشتری در گروههای مختلف را داشته باشد از رشد اجتماعی بهتری برخوردار خواهد بود. انواع گروههای دورهٔ نوجوانی را بشرح زیر می‌توان نام برد:

۱ ــ **گروههای ورزشی:** گروههای ورزشی یکی از مطلوبترین گروهها در نزد نوجوانان (خصوصاً پسران) می‌باشد و هر نوجوان بنوعی دوست دارد که در یکی از گروههای ورزشی عضویت داشته باشد و این یکی از ضروری‌ترین و سالم‌ترین نیازهای دورهٔ نوجوانی می‌باشد که در حد امکان گروهها و تیم‌های ورزشی را باید رونق داد و بصورتهای مختلف در تشکیل و حفظ آنها کوشید و از طریق مسابقات مختلف فرصت رقابت را برای آنها بوجود آورد.

۲ ــ **گروههای رزمی و نظامی:** امروزه خوشبختانه در جامعه اسلامی و انقلابی ما این نوع گروهها بیشترین فرصت را برای عرضه شدن پیدا نموده‌اند و بیشترین افرادی نیز که از آنها استقبال می‌کنند نوجوانان می‌باشند. گروههای رزمی و نظامی به نوجوانان این فرصت را می‌دهند که حالات هیجانی خود را در شکلی صحیح و جهت داده شده مصرف نمایند و همچنین برای آنها این فرصت را فراهم می‌کنند تا آنها قدرت و انرژی بدنی خود را در طریقی جهت‌دار بکار گیرند و از همه مهمتر به آنها این امکان را می‌دهد که اعتقادات و باورهای خود را بطور عملی در ربط با خصم و دشمن واقعی، محکم سازند.

۳ ــ **گروههای هنری:** گروههای هنری نیز در دورهٔ نوجوانی و بلوغ از اهمیت خاصی برخوردار می‌باشند. نوجوانان براساس علائق و سلیقه‌های گوناگونی که دارند تمایل خاصی به پیوستن به یکی از انواع گروههای هنری از خود نشان می‌دهند. نوجوانان (خصوصاً دختران) از این طریق می‌توانند اولاً استعدادهای خود را به شکوفایی برسانند، ثانیاً تخیلات و رؤیاها و آرزوهای خود را در قالب هنر (شعر، سرود، نمایش، تآتر و...) به نظم در آورند و بطریق صحیح آنها را هدایت کنند و ثالثاً نقش‌های اجتماعی خود را در قالب برنامه‌های هنری (نمایش، تآتر و...)

بازی نمایند. صحنه‌های نمایش و تآتر یکی از بهترین مکانهایی می‌باشند که می‌توان نوجوانان را در قالب شخصیت‌های دلخواه قرار داد زیرا نوجوان از طریق نمایش عمیق‌ترین اثرات را می‌پذیرد و حتی قادر است که شخصیت نمایشی خود را تا مدت طولانی در خود باقی نگاهدارد.

۴ ــ **گروههای علمی و درسی:** معمولاً نوجوانانی که به لحاظ درسی و هوشی از ظرفیت بالاتری برخوردار هستند تمایل به عضویت در این گروهها را از خود نشان می‌دهند. نوجوانان از طریق عضویت در این گروهها می‌توانند قدرتهای خلاقیت و ابتکار را در خود تقویت نمایند. تحقیقات و تجربیات نشان داده‌اند که نوجوانانیکه تمام‌وقت خود را به درس و فراگیری در مدرسه می‌گذرانند و در برنامه‌های خارج از درس شرکت نمی‌کنند زیاد موردتوجه گروه همسالان خود نیستند ولی برعکس نوجوانانیکه به لحاظ درسی و علمی از وضع خوبی برخوردار هستند و در عین حال عضو فعال یکی از گروههای فوق برنامهٔ مدرسه (ورزشی، هنری، نظامی و...) نیز می‌باشند از بیشترین محبوبیت‌ها برخوردار هستند و بیشترین تأثیر را بر دیگر نوجوانان می‌توانند بگذارند.

۵ ــ **گروههای سیاسی و اعتقادی:** همراه با گرایش‌های ورزشی، هنری، علمی و درسی، در دورهٔ نوجوانی و بلوغ گرایش‌های سیاسی و اعتقادی نیز در نوجوانان افزونی می‌گیرد. در این دوره نوجوان به مسائل جامعه حساس می‌شود و از طرفی مسائل مذهبی و اعتقادی نیز برای او از حساسیت ویژه‌ای برخوردار می‌شوند. وجود هیئت‌های مذهبی، فعالیتهای گروهی داخل مساجد و انجمن‌های اسلامی می‌توانند نیازهای سیاسی و اعتقادی نوجوانان را به طریق صحیح پاسخگو باشند. باید توجه داشت که اگر نوجوانان به شکل صحیح و هدایت شده در فعالیتهای سیاسی و اعتقادی شرکت داده نشوند، ممکن است که خود آنرا بطریقی کاذب بدست آورند و به انحرافات و گمراهیهای گوناگون کشانیده شوند.[۱]

۶ ــ **گروههای اجتماعی:** علاوه بر گروههای فوق‌الذکر، می‌توان از گروههای دیگری نیز نام برد که در رابطه با اعضای جامعه و خدمت به جامعه در بین نوجوانان و جوانان می‌تواند تشکیل گردد. تشکیل این گروهها هم بیشترین اثرات را در رشد اجتماعی در نوجوانان باقی می‌گذارد و نوجوانان احساس کفایت لازم را می‌کنند و نقش اجتماعی خویش را بدرستی باز می‌شناسند و هم از این طریق بخشی از نیازهای جامعه مرتفع می‌شود و جامعه از نیروی سرشار نوجوانان و جوانان استفاده لازم را می‌نماید. از جمله این گروههای اجتماعی می‌توان از گروههای زیر نام برد:

---

۱ ــ جامعهٔ اسلامی ما از این حیث بیشترین آسیب‌ها را در سالهای اول پیروزی انقلاب دیده است. گروهکهای منحرف سیاسی که با رنگهای گوناگون موجبات انحراف و گمراهی بسیاری از نوجوانان و جوانان جامعه را فراهم آوردند از همین احساسات و عواطف بی‌شائبهٔ نوجوانان سوءاستفاده نمودند.

ــ گروههای جوانان هلال‌احمر: که در رابطه با خدمات بهداشتی و درمانی می‌توانند مؤثر واقع شوند.

ــ گروههای جهادسازندگی: که در رابطه با خدمات کشاورزی و کمک به روستاها می‌توانند مؤثر واقع گردند.

ــ گروههای سوادآموزی: می‌توان با برنامه‌ریزی صحیح و استفاده از نیروی فعال نوجوانان و جوانان هم در آموزش بزرگسالان و هم در آموزش سالهای پایین‌تر (دورهٔ دبستان و راهنمایی) تحولات بسیاری را در امر آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان بوجود آوریم.

وظایف تربیتی بزرگسالان (اولیاء و مربیان) دربارهٔ گروههای همسال دورهٔ نوجوانی

۱ ــ همانطور که اشاره شد تشکیل گروههای مختلف یکی از مهمترین عوامل در رشد و تربیت اجتماعی نوجوانان بشمار می‌روند و بنابراین در این دوره باید گروههای همسال در دورهٔ نوجوانی هرچه بیشتر مورد حمایت و پشتیبانی اولیاء و مربیان قرار گیرند. در تشکیل چنین گروههایی باید ترتیبی اتخاذ نمود که نوجوان بطور طبیعی و انتخابی در آنها عضو گردد. معلمان و مربیان باید توجه داشته باشند که یکی از دلایل مهم نیاز نوجوان به تعلق و عضویت در گروه همسال اینست که خود را از قید وابستگی و تسلط بزرگسالان رهایی بخشد. بنابراین ضروری است که مربیان و معلمان نقش خود را تنها بصورت راهنما و مشورت‌کننده ایفا کنند و در برخورد با نوجوانان بنحوی اقدام نمایند که ارشاد و هدایت آنها بصورت تحمیلی احساس نشود.

۲ ــ از آنجائی که دورهٔ نوجوانی، دورهٔ بروز استعدادهای گوناگون در نوجوانان است، بنابراین باید فرصتی فراهم آورد تا نوجوانان در گروههای مختلف به فعالیت مشغول شوند تا ابعاد گوناگون وجودی بطور متعادل رشد نمایند. البته باید توجه داشت که در این دوره تفاوتهای فردی به بیشترین حد خود ظاهر می‌گردند و نوجوانان علائق گوناگونی از خود نشان می‌دهند. پس درعین آنکه باید استعدادهای ویژه و خصوصیت فردی آنها را شناسایی نمود و از طریق شرکت در گروههای همسال آنها را تقویت نمود باید برای نوجوانان فرصت شرکت در گروههای مختلف ورزشی، رزمی، هنری، علمی و اجتماعی را نیز فراهم نمود تا از اینطریق نوجوانان به رشد و شکوفایی همه‌جانبه دست یابند.

۳ ــ یکی از عمده‌ترین وظایف بزرگسالان در رابطه با نوجوانان سپردن مسئولیت‌های فردی و اجتماعی به آنها می‌باشد. نوجوان برای احراز استقلال خود و شناسایی هویت خود نیاز به تجربه نمودن کارهای بزرگسالان دارد تا لباس کودکی را به لباس بزرگسالی مبدل سازد. نوجوان از اینکه به او مسئولیت بدهند احساس غرور و بزرگی می‌کند و زمانیکه چنین احساسی

کند که بزرگسالان به او اعتماد کافی را ندارند و او را شایسته انجام کار و بر عهده‌گیری مسئولیت‌ها نمی‌دانند احساس حقارت و کوچکی می‌نماید و همین حالت منشأ بسیاری از مشکلات در دورهٔ نوجوانی و بلوغ می‌تواند باشد. اگر مربیان و معلمان بطور طبیعی و تحت نظارت و هدایت خود مسئولیتهایی را در خانه، مدرسه و محیط اجتماع به نوجوانان نسپارند، آنها ممکن است برای اثبات شخصیت خود، دور از نظارت بزرگسالان در جستجوی این احساس کفایت و مفید بودن باشند و راههای ناصوابی را برای آن پیدا کنند. اولیاء و مربیان باید توجه داشته باشند زمانیکه خداوند متعال در همین سنین‌مسئولیت هر فرد انسانی را بر عهدهٔ خود او می‌گذارد و او را در قبال اعمال خویش مسئول می‌شناسد، بنابراین آنها نیز باید حق تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری را برای نوجوانان محترم شمارند و خود زمینه‌های لازم را برای آن در محیط خانه، مدرسه و اجتماع فراهم نمایند. لغت وزیر که در احادیث اسلامی برای دورهٔ نوجوانی و جوانی (۱۴ تا ۲۱ سالگی) بکار برده شده است حاوی دو معناست: یکی به معنای حمل‌کنندهٔ بار سنگین می‌باشد و دیگری بمعنای معاون و دستیار و مشاور می‌باشد که هر دو حکایت از به رسمیت شناختن حق تصمیم‌گیری و مسئولیت‌پذیری در نوجوانان دارد.

۴ ــ یکی از وظایف مهم مربیان و معلمان در این دوره، نشان دادن معیارها و ضابطه‌ها واصول دوستی و رفاقت به نوجوانان است. خصوصاً این مهم باید در ابتدای دورهٔ نوجوانی صورت گیرد زیرا بتدریج که بر سنین نوجوانی افزوده می‌شود، دوستی و رفاقت در بین نوجوانان نیز شکل می‌گیرد و از استحکام بیشتری برخوردار می‌شود و در این حالت تغییر در این دوستیها امر ساده و راحتی نخواهد بود. اولیای اسلام بهترین ضابطه‌ها و معیارها را برای انتخاب دوست و رفیق مطرح فرموده‌اند که مربیان و معلمان باید آنها را به نوجوانان بعنوان آئین دوست‌یابی آموزش دهند: (۷)

الف ــ انتخاب دوست پس از آزمایش: امام علی (ع) می‌فرمایند: «کسی که پس از آزمایش صحیح، کسی را بدوستی برگزیند، رفاقتش پایدار و مودتش استوار خواهد بود.»

امام صادق (ع) می‌فرمایند: «کسی که سه‌بار نسبت بتو خشمگین شود و درباره‌ات به بدی سخن نگوید شایسته رفاقت است، پس او را برای دوستی انتخاب کن.»

ب ــ نگهداشتن حد و دامنه‌دوستی: امام علی (ع) می‌فرمایند: «با دوست موردعلاقه‌ات با مدارا و با حفظ جهات مصلحت اظهاردوستی کن شاید که او روزی دشمن تو شود و به مخالفت با تو برخیزد و نیز در اظهار بی‌مهری نسبت به کسیکه مورد خشم تو قرار گرفته مدارا کن چه ممکن است روزی تیرگی از میان برود و او موردعلاقه و محبت تو واقع شود.»

امام صادق (ع) می‌فرمایند: «دوست خود را از اسرار زندگی‌ات آگاه مکن، آن اسراری که اگر بفرض دشمن تو بداند بتو زیان نمی‌رساند، زیرا دوست کنونی ممکن است روزی دشمن تو

گردد و اسرار تو را فاش سازد.»

ج ـ شرایط دوست خوب: امام صادق (ع) می‌فرمایند: «دوستی و رفـاقت حـدودی دارد، کسیکه واجد تمام آن حدود نیست او دوست کامل نیست و آنکس کـه دارای هیچیک از آن حـدود نیست اساساً دوست نیست: اول آنکه ظاهر و باطن رفیق تـو نسبت بـه تـو یکسان بـاشد. دوم آنکه زیبایی و آبروی تو را جمال خود ببیند و نازیبایی و زشتی تو را نازیبایی و زشتی خـود بـبیند. سوم آنکه دست یافتن به مال یا رسیدن به مقام، روش دوستانه او را نسبت به تو تـغییر نـدهد. چهـارم در زمینهٔ رفاقت از آنچه و هرچه در اختیار دارد نسبت به تو کوتاهی نکند. پنجم آنکه تـو را در مـواقع آلام و مصائب تنها نگذارد.»

د ـ انواع دوست بد: امام صادق (ع) می‌فرمایند: «از رفاقت و همبستگی سه گروه بر حذر باش: خائن و ستمکار و سخن‌چین. کسی که روزی بنفع تو خیانت کند روز دیگر بضرر تو خیانـت خواهد کرد. کسیکه برای تو به دیگری ستم می‌نماید طولی نمی‌کشد که بـه خـود تـو ستم نـماید و کسیکه از دیگران نزد تو نمّامی می‌کند به زودی از تو نزد دیگران نمّامی خواهد کرد.»

امام علی (ع) می‌فرمایند: «کسی که روزی برای فضیلتی که در تـو نـیست بـدروغ از تـو تعریف می‌کند سزاوار است که روز دیگر برای صفت بدی که در تو نیست، ترا مذمت کند.»

حضرت سجاد (ع) به فرزندش امام باقر (ع) می‌فرماید: «ای فـرزندم از رفـاقت بـا احمق پرهیز کن چه او هنگامی که اراده می‌کند بنفع تو قدمی بردارد بر اثـر حمق و نـادانی مـایهٔ زیـان و ضرر تو می‌شود.»

نوجوان و مشکلات تحصیلی

بی‌تردید امروزه بعد از خانواده، مـدرسه اهمیت بسزائـی در رفـتار و حـرکات و عواطف نوجوانان دارد تا جایی که مدرسه بخش مهمی از وظایف اصلی تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان که در گذشته بر عهدهٔ خانواده بوده بر عهده گـرفته است. ایـن نـقش خصوصاً در دورهٔ نـوجوانی بیش از دورهٔ کودکی حائز اهمیت می‌باشد. زیرا مـدرسه در دورهٔ نـوجوانی بـاید دارای شرایـطی خاص و مستقل از دورهٔ کودکی برای تعلیم و تربیت باشد و چنانچه مدرسه فاقد این شرایط بـاشد ممکن است مشکلات خاصی برای نوجوانان بوجود آورد و آنها را از مـدار تـعلیم و تـربیت خـود خارج سازد. ذیلاً به اهم مواردی که تحت عنوان مشکلات تـحصیلی نـوجوانان در مـی‌آیـند اشاره می‌کنیم:

توجه به شرایط مساعد یادگیری

در نظام سنتی آموزش و پرورش محور فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم است. اوست که

فعالیتها را تعیین می‌کند و مراحل کار را قدم بقدم مشخص می‌کند. به تنهایی در کلاس و فضای آموزشی نقش فعال دارد. همیشه گوینده اوست و حق صحبت دارد و قدرت در دست اوست.

در حالیکه دانش‌آموزان هیچ دخالتی و سهمی در برنامه‌ریزی، تعیین مراحل کار، فعالیت و گفتگوی در کلاس ندارند و نقشی منفعل در محیط مدرسه دارند. در دورهٔ نوجوانی این ویژگی آموزشی و تربیتی می‌تواند بعنوان یک مشکل عمده مطرح شود زیرا نوجوان که از تواناییهای مختلف جسمی، شناختی و عاطفی برخوردار می‌شود و در راه رسیدن به بلوغ جسمی، شناختی و عاطفی قدم بر می‌دارد نقش جداگانه‌ای از آنچه که در دورهٔ دبستان داشته است در محیط آموزشی خود در دورهٔ راهنمایی و دبیرستان طلب می‌کند. نقشی که متضمن ویژگیها و خصوصیات روانشناختی او باشد و توانایی‌های او را در امر آموزش و پرورش به کمک گیرد. لذا روش کار در دورهٔ راهنمایی و دبیرستان باید با دورهٔ دبستان متفاوت باشد و نوجوانان را در امر آموزش و پرورش سهیم نماید. هر چند که آموزش و پرورش جدید حتی این تحول را در سیستم آموزشی از دورهٔ دبستان ضروری می‌داند. بدیهی است که ما در اینجا مدیریت معلم و مربی را در امر آموزش و پرورش مورد سؤال قرار نمی‌دهیم و بلکه بر آن تأکید می‌کنیم ولی آنچه که مورد بحث است، شرکت فعال دانش‌آموزان در امور آموزشی و تربیتی است. زیرا وقتی دانش‌آموزان نوجوان نقش منفعلانه‌ای در امر آموزش و پرورش داشته باشند ممکن است بتدریج انگیزه لازم را از دست داده و یا رفتار ناسازگارانه‌ای از خود نشان دهند. چنانکه فریر A. Ferriere می‌گوید:

«سهیم ساختن شاگردان در امور مدرسه یکی از اصولی است که امروزه متداول گشته است. این امر گذشته از ارضاءِ حس استقلال طلبی نوجوانان، وقتی اشکال و انتقادی در امور مدرسه پیدا شود از آنجایی که خود نوجوانان سهیم بوده‌اند کمتر مزاحمت اولیای مدرسه را فراهم می‌آورند» بنابراین ضروری است که بجای آنکه توانایی‌های نوجوانان در امر عیب‌جویی و خرده‌گیری از مدرسه و معلمان صرف شود در امر سازندگی و جهات مثبت مورد استفاده قرار گیرد. نکته‌ای که در اینجا باید به آن اشاره شود اینکه روش یادگیری در این دوره باید بیشتر **مبتنی بر روش یادگیری شناختی (اکتشافی)**[1] باشد. **روشی که متضمن فعالیت بیشتر دانش‌آموزان در امر یادگیری می‌باشد و انگیزه بیشتری برای دانش‌آموزان در امر یادگیری بوجود خواهد آورد و امکان خلاقیت بیشتری برای آنها فراهم خواهد آورد.** برای به کار بردن این روش موارد زیر پیشنهاد می‌گردد[2]:

۱ ـ **ایجاد جوی آرام** ـ برای آنکه روش شناختی (اکتشافی) مفیدتر واقع شود،

---

۱ ـ این روش در کتاب روانشناسی عمومی در فصل یادگیری توضیح داده شده است.

۲ ـ کتاب کاربرد روانشناسی در آموزش ـ ترجمهٔ خانم دکتر پروین کدیور

دانش‌آموزان باید برای بیان نظرهای خود بدون ترس از تمسخر یا شکست، احساس آزادی کنند.
کومبز A. Combs و اسنیگ D. Snygg محیط کمال مطلوب یادگیری را محیطی عاری از تهدید توصیف می‌کنند. آنها همچنین خاطر نشان می‌کنند که برای اینکه دانش یاد گرفته شده در رفتار فرد اثر بگذارد فرد باید ارتباط بین دانش و خود را درک کند و این درک شخصی وقتی به بهترین صورت انجام می‌گیرد که محیط آرام و عاری از شتابزدگی وجود داشته باشد. آنها همچنین استدلال می‌کنند که «اشتباه کردن جزء لاینفک یادگیری است در جایی که اشتباه کردن مجاز نیست به احتمال زیاد یادگیری کم صورت می‌گیرد.»

۲ ــ ارائه موضوعی تهییج‌کننده یا سؤالی که بینش را تشویق کند ــ این قسمت محور روش شناختی (اکتشافی) را تشکیل می‌دهد. نکته اصلی اینست که شرایط را طوری تنظیم کنیم که به بینش بیانجامد. سؤال را می‌توانید طوری طرح کنید که فقط بر یک نکته تأکید داشته باشد و یا بکوشید دانش‌آموزان را در درک چندین مفهوم وابسته به هم تشویق کنید. البته موضوعات با توجه به سطح کلاس و نوع مطلب تفاوت خواهد کرد.

۳ ــ جلوگیری از بحث‌های انحرافی ــ اگر می‌خواهید مانند یک رهبر عمل کنید باید نظارت (بر بحث‌های دانش‌آموزان) داشته باشید. برای مثال اگر انحرافی در بحث پیش بیاید معمولاً بهتر است آن‌را به موضوع اصلی برگردانید. نظارت معلم باید همیشه غیر مستقیم و هوشیارانه باشد تا جو آرام و غیر عجولانهٔ کلاس را حفظ کند.

۴ ــ اهمیت دادن به ساخت در درک سریع روابط جدید ــ هدف روش شناختی (اکتشافی) این است که بینش نسبی ویژه‌ای را در ذهن بیشتر دانش‌آموزان و یا در همهٔ آنها ایجاد کند، به عبارت دیگر آنها را وادار کند که ادراکات خود را به نحو کم و بیش معینی تجدید سازمان کنند تا بتوانند روابط جدید را دریابند. مطابق با اصول یادگیری گشتالت، انسانها تمایل دارند بحثها و فعالیتهایی را به پایان برسانند و راه‌حل‌هایی برای مسائل پیدا کنند. زیگارنیگ (۱۹۲۷) B. Zeigarnik نشان داده است که دانش‌آموزان مایلند فعالیتهای نیمه تمام را به خاطر آورند و فعالیتهای پایان یافته را فراموش کنند. توضیحی که وی ارائه می‌دهد این است که در فرد تا زمانی که یک تکلیف به پایان رسد یک نظام تنشی ایجاد می‌شود. بنابراین احساس تمام کردن کار که با انجام چند قسمت مجزّای یک برنامه بوجود آمده است ممکن است با تمام شدن تکلیف به فراموشی بیانجامد، حال آنکه احساس نارضایی ناشی از یک جلسه اکتشاف ناتمام ممکن است دانش‌آموزان را آماده کند که به خاطر بیاورند و بخواهند که به موضوع برگردند. با وجود این برونر (۱۹۶۶) J. Bruner اظهار عقیده می‌کند که نظر زیگارنیگ وقتی اعتبار دارد که فعالیت دارای ساخت باشد یعنی دارای آغازی معین، مراحلی قابل تشخیص و در نتیجه صریح و روشن باشد و باید به خاطر داشته باشید که نباید از دانش‌آموزان انتظار داشت که بحثی را به خاطر

بیاورند یا مجبور شوند در خارج از کلاس به جستجوی جوابها بپردازند. لازم است (در هر جلسه درس) ساختاری ایجاد کنید و قبل از اینکه بحث را قطع کنید به دانش‌آموزان کمک کنید تا پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در جهت پیدا کردن یک راه حل داشته باشند.

۵ ــ استفاده‌ازشیوه‌های تعلیم‌وتربیت باز ــ چنانکه والبرگ H. Walberg و توماس S.C. Thomas شرح داده‌اند: به دانش‌آموزان اجازهٔ درگیر شدن و فعالیت بدهید، یادگیری از یکدیگر را تشویق کنید و اجازه دهید مطالب را سازماندهی و تنظیم کنند، از آزمونها و امتحانات برای تشخیص و کمک به یادگیری استفاده کنید و جوی گرم و مورد قبول در کلاس ایجاد کنید.

همچنین می‌توان از طریق ایجاد گروههای کوچک مباحثه یا با دعوت دانش‌آموزان به صورت دو به دو یا در گروههای کوچک به مبادلهٔ نظرهایی دربارهٔ مطالب درسی یا مطالعات خارج از کلاس پرداخت. می‌توان زمینهٔ فعالیت‌های عملی را برای دانش‌آموزان فراهم آورد و آنها را در امور درسی مربوط به کلاس به انجام تحقیق و ارائه کنفرانس در کلاس تشویق نمود.

البته باید توجه داشت که روش شناختی (اکتشافی) برای دانش‌آموزان باهوش‌تر، متکی به نفس، با انگیزه و برای موضوعاتی که رفتار پایانی مشخص ندارند مناسب‌تر است.

این روش برای دانش‌آموزان دورهٔ دبستان از کارآیی کمتری ممکن است برخوردار باشد در حالیکه برای دانش‌آموزان دورهٔ دبیرستان از کارآیی بیشتری برخوردار خواهد بود. و همچنین برای دانش‌آموزانی که به هر دلیل علاقه‌ای خاص به مدرسه نداشته و انگیزهٔ کافی برای تحصیل ندارند این روش از کارآیی کافی ممکن است برخوردار نباشد. موضوعات درسی نیز می‌تواند در استفاده از این روش مهم باشد. موضوعات علوم انسانی یا ادبی برای بحث بسیار مناسب است در حالیکه موضوعاتی، مانند چگونه از یک ارهٔ برقی یا فلان نظریهٔ شیمی استفاده کنیم چندان مناسب بحث نیستند.

انتخاب رشتهٔ تحصیلی

یکی از موارد مهمی که برای هر نوجوانی در امر تحصیل ممکن است پیش آید موضوع انتخاب رشتهٔ تحصیلی است. موضوعی که به نوجوان، به خانوادهٔ نوجوان و هم به معلمان و اولیای مدرسه مربوط است و هر کدام بنوعی می‌توانند در آن نقش داشته باشند. موضوع انتخاب رشتهٔ تحصیلی ممکنست امر ساده و غیر مهمی بنظر آید ولی از آنجائیکه این اولین تصمیم‌گیری و انتخاب راه برای آینده نوجوانان می‌باشد بسیار مهم و قابل توجه است و برای هر دانش‌آموز نوجوان، هم در دورهٔ راهنمایی که هنوز رشته تحصیلی خود را انتخاب نکرده است و هم در دورهٔ دبیرستان که رشته تحصیلی معینی را انتخاب کرده است موضوع مهم فکری، موضوع انتخاب رشته تحصیلی است. اینکه گفته شد که حتی بعد از انتخاب رشته تحصیلی نیز این موضوع برای

نوجوانان قابل اهمیت است زیرا از آنجائیکه معمولاً انتخاب رشته تحصیلی بر اساس موازین و معیارهای صحیح صورت نمی‌گیرد و در این راه نوجوانان بدون شناخت و آگاهی قبلی و گاه بصورت کاملاً تصادفی دست به انتخاب رشته می‌زنند لذا گروهی همواره پس از انتخاب رشته تحصیلی نیز در حالت تردید و دو دلی بسر می‌برند و ممکن است در فکر تغییر رشته باشند. بررسی ادارهٔ کل مطالعات وزارت آموزش و پرورش[1] حاکی است که دانش‌آموزان در انتخاب رشته تحصیلی مناسب مردّد بوده‌اند. پسران بیشتر با پدران و دختران با مادران خود درباره انتخاب رشته تحصیلی مشورت می‌کنند. ۳۰ درصد دانش‌آموزان رشته تحصیلی خود را بدون مشورت با دیگران انتخاب کرده‌اند و ۷۰ درصد بترتیب با پدر و مادر، برادر و خواهر، دوستان و اولیاء مدرسه مشورت کرده‌اند.

این مطالعه گذشته از آنکه حاکی از سر در گمی نوجوانان در امر انتخاب رشته تحصیلی می‌باشد نشان‌دهنده این امر است که اولیای مدرسه به عنوان مقام مشورت‌کننده در انتخاب رشته تحصیلی برای نوجوانان نقش آخر را بعد از خانواده و دوستان ایفا می‌کنند و این مسئله از این جهت بیشتر قابل اهمیت است که ممکن است خانواده و دوستان نوجوان فاقد صلاحیت و یا امکانات علمی لازم برای تشخیص استعداد و علائق دانش‌آموز باشند و نتوانند به درستی استعداد و رغبت دانش‌آموزان را تشخیص دهند در حالیکه باید اولیای مدرسه با برخورداری از امکانات آموزشی و ابزار علمی لازم در این امر نقش فعالی بعهده داشته باشند و نوجوان و خانواده نوجوان را در این امر مهم یاری و هدایت نمایند. (در زمینه راهنمایی تحصیلی در درس اصول و فنون مشاوره و راهنمایی به تفصیل صحبت می‌شود).

ارتباط بین خانه و مدرسه

والدین در دورهٔ دبستان تماس بیشتری با مدارس دارند اما ارتباط بین خانه و مدرسه در دوره‌های تحصیلی راهنمایی و دبیرستان بتدریج به حداقل خود می‌رسد. گویی در این سنین والدین کلیه امور تحصیلی و تربیتی فرزندان خود را به اولیاءِ مدرسه واگذار می‌کنند که شاید دلیل عمدهٔ آن نیز محدود بودن سطح معلومات بسیاری از والدین جامعهٔ ما باشد. یعنی هر چه که دانش‌آموز به سطوح بالاتر تحصیلی قدم می‌گذارد از ارتباط بین والدین او با مسائل آموزشی ــ تربیتی او کاسته می‌شود و مسلماً والدینی که از سطح معلومات بالاتری برخوردار باشند و فرصت کافی برای تعلیم و تربیت نوجوانان خود نیز در اختیار داشته باشند، شرایط مساعدتری را برای

---

۱ ــ پژوهشهایی دربارهٔ نسل جوان، نشریهٔ شمارهٔ ۵ انجمن اولیاء و مربیان صفحهٔ ۳۲ به نقل از کتاب روان‌شناسی نوجوانان و جوانان تألیف دکتر سید احمد احمدی

آنان بوجود خواهند آورد و ارتباط بیشتری با مسائل آموزشی و تربیتی آنان خواهند داشت.

در دورهٔ راهنمایی و دبیرستان که نوجوانان در بحران بلوغ و تغییرات ناشی از آن بسر می‌برند هماهنگی بین خانه و مدرسه بیش از هر زمان دیگری لازم است. در ارتباط بین خانه و مدرسه و هماهنگی بین والدین و اولیای مدرسه و معلمان است که می‌توان با سهولت بیشتری به مشکلات دانش‌آموزان آگاهی پیدا کرد و آنها را حل و رفع نمود امّا در نحوهٔ ارتباط بین خانه و مدرسه در دورهٔ نوجوانی با دورهٔ دبستان تفاوتهای مهمی می‌تواند وجود داشته باشد و برای آن شرایطی وجود دارد:

۱ ــ در دورهٔ نوجوانی ارتباط بین والدین و مدرسه نباید به طریقی باشد که استقلال و شخصیت نوجوان را مورد تهدید قرار دهد. در دورهٔ دبستان با حداکثر امکان ارتباط بین والدین و مدرسه علنی و مستقیم باشد زیرا باعث رشد شخصیت کودک می‌شود و در نزد دیگر همسالان برای او عزّت و افتخار می‌آورد. ولی در دورهٔ راهنمایی و دبیرستان این ارتباط خصوصاً اگر بطور موردی و مکرر به آن نیاز باشد ضروری نیست که بطور علنی و در حضور دانش‌آموزان صورت گیرد زیرا ممکن است به لحاظ شخصیتی و عاطفی بر نوجوانان اثرات منفی باقی بگذارد و او را در نزد همسالان خود فردی ضعیف و کوچک نشان دهد. البته هنگامیکه مسئله موردی نباشد و والدین بطور عمومی برای اجتماع در مدرسه دعوت شده باشند حضور آشکار والدین برای دانش‌آموزان نه تنها مشکل‌آفرین نخواهد بود بلکه ممکن است عدم حضور آنها را نوعی بی‌توجهی و نامهربانی نسبت به خود تلقی کند.

۲ ــ موضوع جلسات اولیاء و مربیان در مدارس راهنمایی و دبیرستان نیز می‌تواند از ویژگیهای خاص برخوردار باشد. همانگونه که قبلاً بیان شد نوجوانی دورهٔ مسئله و بحران است. در این دوران برای نوجوانان سؤالات و مسائل مختلفی پیرامون بلوغ، شغل، زندگی آینده، رشتهٔ تحصیلی، مشکلات درسی، مسائل اعتقادی، اخلاقی و عاطفی و... وجود دارد که برای آنها مبهم و حل نشده است. اگر والدین و اولیای مدرسه موضوع جلسات و گفتگوهای عمومی و یا اختصاصی خود را پیرامون این مسائل قرار دهند و بصورت برنامه‌های منظمی در طول سال آنها را تعقیب نمایند به نحوی که با حضور خود نوجوانان نیز توأم باشد، هم بیشترین کمک را به رشد جسمانی و روانی نوجوانان نموده‌اند و آنها را از سر در گمی‌های گوناگونی که با آنها روبرو هستند نجات داده‌اند و هم جو صمیمی و دوستانه‌ای بین خانه و مدرسه و نوجوانان بوجود آورده‌اند و بدینطریق تعارض بین خانه و مدرسه نیز در مسائل مهم تربیتی و آموزشی از بین رفته است.

مسائل انضباطی[1]

بسیاری از معلمان در دورهٔ راهنمایی و دبیرستان رعایت انضباط را در کلاس مهمترین وظیفهٔ شغلی خود می‌دانند. معمولاً معلمان در برخورد با مسائل انضباطی روشهای گوناگونی را بکار می‌برند: برخی دانش‌آموزانی را که برایشان ناراحتی ایجاد می‌کنند به اولیای مدرسه رجوع می‌دهند. عدهٔ دیگری به وسیلهٔ تهدید و مرعوب ساختن، دادن تکالیف اضافی، بکار بردن تنبیهات بدنی و یا گوشمالی دادن به دانش‌آموز شاخص کلاس در جلسهٔ اول درس به حل مسائل انضباطی مبادرت می‌ورزند. برخی نیز بوسیلهٔ گوشه و کنایه زدن و مسخره کردن دانش‌آموزان، عوض کردن جای نشستن آنها، محروم کردن از کلاس، کسر کردن از نمره امتحان و... عمل می‌نمایند.

بی‌تردید بیشتر این روشها، روشهای نامناسب و نامطلوبی هستند و کارساز نیز نخواهند بود. در برخورد با مسائل انضباطی و رفتار نامناسب دانش‌آموزان، معلم باید این سؤال را مطرح نماید که چه انگیزه‌ای موجب چنین رفتاری از طرف دانش‌آموزان شده است یا این که چه نیازی از دانش‌آموز به وسیلهٔ انجام این عمل ارضاءِ شده است؟ بعبارتی معلمان باید به تحلیل رفتار بپردازند و به این نکته توجه داشته باشند که در ورای هر رفتار دانش‌آموز علت به خصوصی وجود دارد. معلمان باید باور داشته باشند که دانش‌آموزان بطور طبیعی بد یا خلافکار نیستند بلکه افرادی هستند با نیازهایی طبیعی که در شرایط عادی و مطلوب دچار خلاف و رفتار غیر عادی نخواهند شد و تنها زمانی که شرایط غیر عادی و نامطلوب باشد رفتار خطا ممکن است از آنها سر زده شود. معلمان پس از مطالعهٔ دقیق علل رفتار خلاف در دانش‌آموزان باید برخورد تربیتی مناسبی را نیز در رابطه با آن رفتار خلاف داشته باشند.

به عنوان مثال در بسیاری از مدارس ممکن است روشی که با دانش‌آموز خلافکار می‌شود این باشد که او را پس از اتمام وقت مدرسه برای مدت معینی بسته به نحوهٔ خلافکاری او در مدرسه نگه می‌دارند. برای مثال اگر دانش‌آموز دیر به مدرسه بیاید او را پس از تعطیل در مدرسه نگه می‌دارند. اگر در درس تاریخ اهمال و بی‌توجهی نشان دهد باز هم او را پس از تعطیل در مدرسه نگه می‌دارند. اگر در کلاس با رفیق پهلوی دستی خود در گوشی صحبت کند، جریمه‌اش اینست که پس از تعطیل در مدرسه بماند و اگر هم ضمن درس به طرف دیگر کلاس گلولهٔ کاغذ پرتاب کند باز هم پس از تعطیل او را در مدرسه نگه می‌دارند. در حالیکه هیچ مناسبتی بین این اعمال که همه به یک نحو مجازات داده شده‌اند وجود ندارد. استفاده از این روش درست مانند پزشکی است که برای همهٔ بیماران خود صرفنظر از علت ناراحتی‌شان فقط یک نوع دارو تجویز کند.

---

۱ ــ برگرفته از کتاب روانشناسی نوجوانی ترجمهٔ رضا شاپوریان

اگر دانش‌آموزی دیر به مدرسه می‌آید، باید علت این دیر آمدن شناخته شود. شاید در خانوادهٔ این دانش‌آموز اصولاً ساعت زنگ‌داری که بتوان به کمک آن در سر ساعت معینی از خواب بیدار شد وجود نداشته باشد، شاید دانش‌آموز مجبور است که پیش از وقت مدرسه در منزل کار نماید یا مثلاً مادرش بیمار است یا... اگر دانش‌آموزی در درس تاریخ از خود اهمال نشان می‌دهد، باز باید علت آن تشخیص داده شود. شاید او نمی‌تواند درس بخواند و یا کتابش را گم کرده است. ممکن است نداند یاد گرفتن مطالب تاریخی به چه دردش می‌خورد. اگر در سر کلاس دانش‌آموزی با رفیق پهلوی دستش صحبت کرد نیز حتماً علتی وجود داشته است. برای مثال بیکار بوده و می‌خواسته کاری انجام داده باشد و یا انجام تکلیف مدرسه برای او مشکل بوده و یا به معلم تاریخ علاقه‌ای ندارد و یا روش تدریس برای او خسته‌کننده است و شاید هم به این طریق در تلاش جلب توجه بوده است و شاید هم سؤال درسی از رفیقش کرده باشد و... اگر دانش‌آموزی گلولهٔ کاغذ پرتاب کرد نیز در این عمل علت و انگیزش خاصی وجود دارد. برخی بدین وسیله می‌کوشند تا توجه دیگران را نسبت به خود جلب کنند. اگر دانش‌آموزی برای مثال نتواند از عهده انجام یک تکلیف درسی برآید (مسئله‌ای را حل کند، یا پاسخ سؤالی را بدهد) شاید یکی از راههای جلب توجه سایر همشاگردیها این باشد که نشان دهد نسبت به درس بی‌قید و بی‌تفاوت است و بدینطریق توجه دیگران را به خود جلب می‌کند و...

بنابراین برای حل مسائل انضباطی باید عوامل مؤثر در پیدایش آنها را مورد مطالعه قرار داد. شاگرد خود بخود نظم کلاس را مختل نمی‌سازد یا مزاحم کار معلم و دیگر شاگردان نمی‌شود. باید دید چرا و در چه شرایطی شاگرد تخلف کرده است. معلم باید در صدد کشف عوامل مؤثر در پیدایش مسئله انضباطی برآید و بشاگرد کمک کند تا نتیجه و اثر کار خلاف خود را مورد مطالعه قرار دهد و او را یاری نماید تا بهتر بتواند اعمال و رفتار خویش را تحت قاعده و قانون در آورد.

یکی از مشکلات انضباطی شایع در محیط آموزشی مسئله تقلب کردن دانش‌آموزان در امتحانات و سایر تکالیف کتبی مدرسه است. باید این مسئله را باور داشته باشیم که اکثر دانش‌آموزان تنها در شرایطی و بنا به عللی که به ذکر آنها خواهیم پرداخت دست به تقلب می‌زنند و اگر این علل و شرایط وجود نداشته باشند آنها به تقلب مبادرت نخواهند کرد. همهٔ ما با این واقعیت برخورد داشته‌ایم که دانش‌آموزان در درس بعضی از معلمین تقلب می‌کنند در حالی که در درس بعضی دیگر تقلب نمی‌کنند. بنابراین مبادرت به این رفتار غلط بسته به شرایط گوناگون در بین دانش‌آموزان متفاوت خواهد بود. تقلب دانش‌آموزان ممکن است علل مختلفی داشته باشد:

۱ ــ حجم بیش از حد مطالب کتاب درسی و کثرت اسامی و اصطلاحات.

۲ ــ تکلیف مدرسه زیادتر از حد معین مشکل باشد.

۳ ــ به نمرهٔ درس بیش از فهم مطالب آن اهمیت داده شود.

۴ ــ دانش‌آموزان در کلاس احساس عدم امنیت و عدم شایستگی داشته باشند.
دانش‌آموزی که تقلب می‌کند یا معمولاً تحت فشار قرار گرفته است که وظایفش را خوب انجام دهد و یا از این می‌ترسد که در امتحان مردود شود. معلمانی که مواد درسی را مناسب با قابلیتها و علایق دانش‌آموزان تهیه می‌کنند در درسشان کمتر تقلب می‌شود. در بعضی اوقات دانش‌آموزان نمی‌توانند تشخیص دهند که مطالبی که در مدرسه فرا می‌گیرند به چه دردشان می‌خورد. بنابراین آنها سعی می‌کنند از آسانترین راه در چنین درسهایی نمرهٔ قبولی به دست آورند. تکالیف مدرسه‌ای که بطور مستقیم با فعالیتهای واقعی زندگی ارتباط دارد غالباً بطوری مورد توجه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که امکان هر گونه تقلبی را از آنها سلب می‌کند. بطور معمول در کلاسهایی که بنا بعللی تحت فشار شدید می‌باشند (یا مطالب درسی بیش از سطح دانش‌آموزان است و یا دانش‌آموزان از توانایی ذهنی مناسبی برخوردار نیستند) و یا در آنجا بیشتر مطالبی عرضه می‌شود که از نظر دانش‌آموزان به هیچ وجه ارزش علمی ندارد تمایل به تقلب کردن زیادتر می‌شود. حتی در چنین کلاسهایی نیز اگر سختگیری زیادی از طرف معلم نباشد و دانش‌آموزان را تا حدی به حال خود واگذار کنند و وجدان و اخلاقیات خود آنها را در این زمینه حکم قرار دهند به نسبت قابل ملاحظه‌ای میل به تقلب کردن در آنان کاهش پیدا می‌کند. خصوصاً آنکه در دورهٔ نوجوانی گرایشات اخلاقی و توجه به ارزشهای اخلاقی را به سادگی می‌توان در نوجوانان بیدار نمود و آنها را از این جهت حساس نمود. وقتی مسؤلیت اعمال دانش‌آموزان به خودشان محول شود و وقتی آنها تحت فشار گروه و همسالان خود قرار گیرند از اعمال خلاف دانش‌آموزان به میزان قابل ملاحظه‌ای کاسته خواهد شد.

معلمان و مربیان باید به این مسئله توجه داشته باشند که رفتار نوجوانان عموماً فقط بر اساس شرایط و امکاناتی که در اختیار آنان هست ظهور و بروز می‌کند. این شرایط و امکانات را می‌توان شامل ویژگیهای ژنتیکی، تجربیاتی که در گذشته بدست آورده‌اند و نیازها و فشارهای اجتماعی که در آن لحظهٔ بخصوص به نحوی آنها را تحت تأثیر قرار داده، دانست. هر رفتار دارای علتی است که باید سعی کرد آن را شناخت. بنابراین از آنچه گفته شد چنین، نتیجه می‌شود که معلم دارای فرصتی است که می‌تواند رفتار نوجوانان را به وسیلهٔ کمک کردن به آنها در امر از نو ساختن محیط و خلق کردن شرایط اجتماعی تازه، دستخوش تغییر سازد. بسیاری از دانش‌آموزانی که برای مدرسه مشکل ایجاد می‌کنند پس از قرار گرفتن در گروههای اجتماعی عالی به صورت دانش‌آموزان خوبی در آمده‌اند. باید به این نکته اساسی توجه داشت که مسائل انضباطی هنگامی ایجاد می‌شود که مدارس برنامه‌های خود را با نیازها و استعدادهای دانش‌آموزان تطبیق نداده باشند.

در خاتمه پیشنهادهایی که توسط جی ــ ام ــ بلر G.M.Blair و سایر مؤلفان کتاب

روانشناسی تربیتی[1] در امر ایجاد انضباط و محیط مناسب در کلاس بیان شده است را نقل می‌کنیم:

۱ ــ در توسعه و ترقی میزانهای خوب رفتار تمجید و تأیید اجتماعی مؤثرتر از عیب‌جوئی، سرزنش و تنبیه است.

۲ ــ تنبیه تمام افراد یک گروه به خاطر رفتار بد یک فرد یا گروه کوچک عقلانی نیست.

۳ ــ باید حتی‌الامکان از طعنه زدن و گوشه و کنایه زدن خودداری نمود. دانش‌آموزان (نوجوان) افراد بسیار حساسی هستند و ممکن است در مقابل طعنه سخت آزرده و جریحه‌دار شوند.

۴ ــ معلم هرگز نباید رفتار غلط و سوءِ دانش‌آموزان را یک توهین شخصی تلقی نماید بلکه بر عکس باید طوری رفتار نماید که تمایلات او با تمایلات دانش‌آموزان در یک جهت سیر نماید و همیشه با دانش‌آموزان کار کند نه بر ضد آنها.

۵ ــ در صورت امکان باید تعیین و تبیین قوانین و مقررات بوسیلهٔ خود شاگردان انجام شود یا اینکه معلم با کمک شاگردان به تعیین و تبیین قوانین و مقررات کلاس اقدام نماید.

۶ ــ حفظ انضباط مشکل‌ترین کار است. مگر اینکه شاگردان ارزش واقعی فعالیتهایی را که در آن شرکت کرده‌اند احساس نمایند.

۷ ــ در هنگام برخورد با مسائل انضباطی، اولین سؤال معلم باید این باشد که آیا عیب و نقصی در درس وجود دارد؟ و یا در روش تدریس او چه اشکال و چه اشتباهی وجود دارد؟

۸ ــ وقتی دانش‌آموزی تخلف می‌کند باید وضع او را مورد مطالعه دقیق قرار داد و متوجه این امر شد که کدامیک از احتیاجات او تأمین نشده است و باید سعی کرد تا تجربیات دانش‌آموز در مدرسه برای او راضی‌کننده باشد.

۹ ــ رفتار غلط یا تخلف دانش‌آموز ممکن است معلول بیماریهای بدنی باشد یا از اختلالات غددی در رنج و زحمت باشد. در اینگونه موارد باید این قبیل دانش‌آموزان را تحت مراقبت پزشکی قرار داد.

۱۰ ــ کوشش برای جلوگیری از پیدایش مسائل انضباطی بهتر و مرجّح‌تر از اقدام برای رفع مشکلات انضباطی بعد از وقوع می‌باشد. اگر دانش‌آموزان برای کارهای خود آمادگی کافی داشته باشند و برای انجام کارهای درسی تحریک و تشویق شوند و اگر معلم و گروه همسال نسبت به آنها همدردی و تفاهم داشته باشند مشکلات انضباطی به ندرت پیدا خواهند شد.

---

۱ ــ به نقل از کتاب روانشناسی تربیتی تألیف دکتر علی شریعتمداری

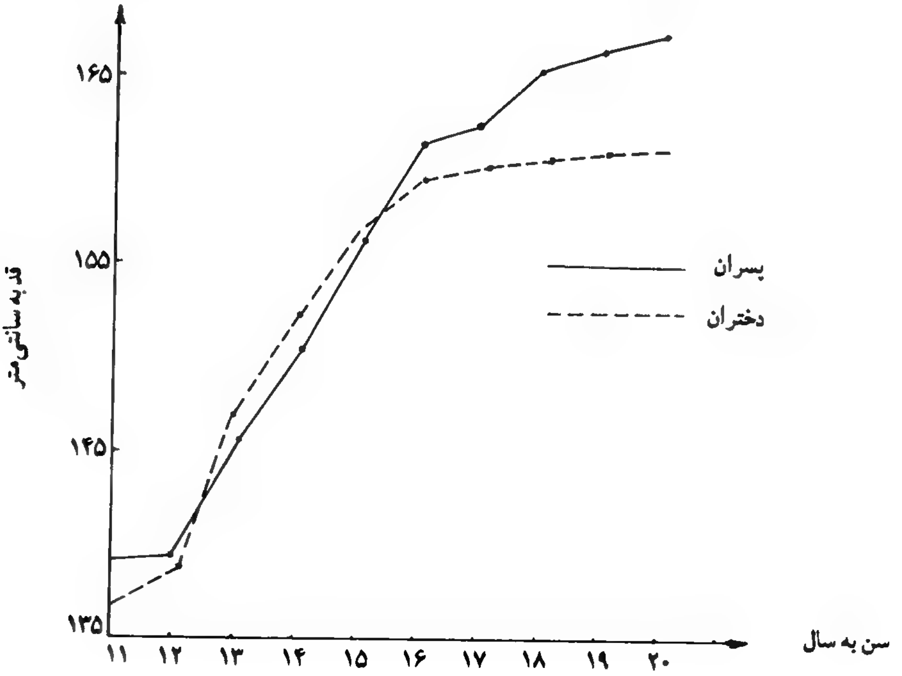
برای مطالعه بیشتر

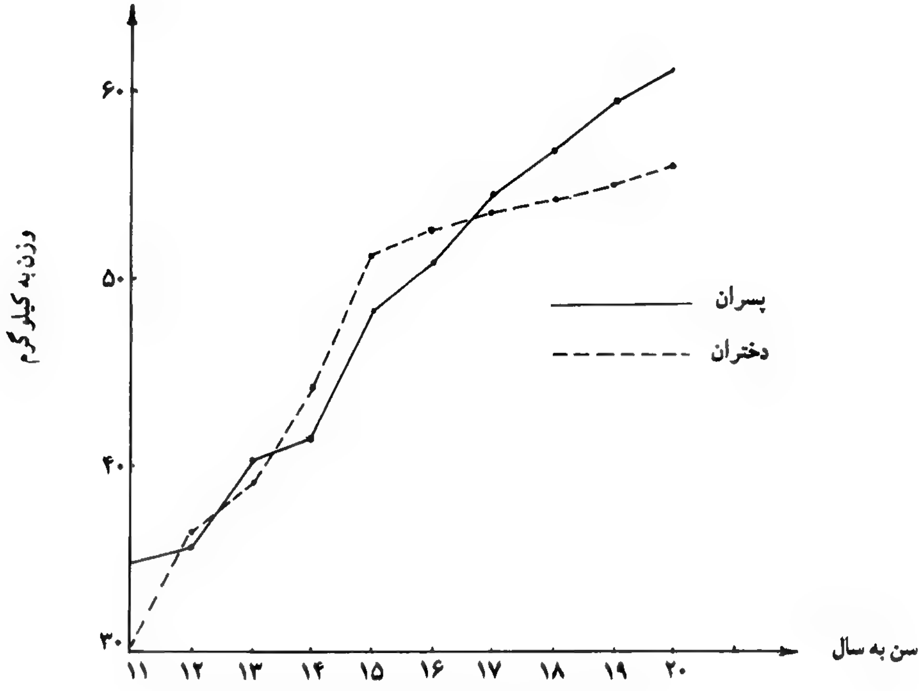
(۱) توضیحات مربوط به رشد قد و وزن در دورهٔ نوجوانی و بلوغ

قد ـ در پسران آغاز سرعت زیاد در رشد قد بطور متوسط سن ۱۲/۸ سالگی و پایان آن بطور متوسط ۱۵/۳ سالگی می‌باشد و زیادترین رشد قد در ۱۴ سالگی می‌باشد. البته بعد از آن رشد قد بطور تدریجی و آهسته تا سنین ۲۰ و ۲۱ سالگی ادامه پیدا می‌کند. در دختران زمان و دورهٔ تکامل قد کوتاهتر است.

وزن ـ در دورهٔ بلوغ وزن بدن نه تنها به لحاظ چربی بلکه به لحاظ ماهیچه‌ای و استخوانی نیز افزایش پیدا می‌کند. بنابراین هرچند که پسران و دختران نوجوان بسرعت بر وزنشان افزوده می‌شود ولی اغلب آنها لاغر و استخوانی بنظر می‌رسند. در پسران حداکثر افزایش وزن یک یا دو سال دیرتر از دختران روی می‌دهد و این افزایش وزن در ۱۶ سالگی به منتهای درجه خود می‌رسد و بعد از آن افزایش وزن کم خواهد بود. اشکال زیر منحنی رشد قد و وزن را در پسران و دختران ایرانی نشان می‌دهد:

(به نقل از کتاب روانشناسی بلوغ و نوجوانی ـ دکتر یوسف خسروپور صفحات ۵۹ و ۶۰)





بعد از سن بلوغ بین قد و وزن رابطه منظمی می‌توان پیدا کرد. در مردها این رابطه بدین نحو است که قد آن فرد منهای یک باقیمانده‌اش وزن‌است به کیلو. یعنی مردی که قدش ۱/۷۰ متر می‌باشد وزنش بطور طبیعی باید ۷۰ کیلو باشد. در زنها باید از وزن آنها $\frac{۱}{۱۰}$ کم شود. یعنی زنی که قدش ۱/۷۰ متر می‌باشد وزنش بطور طبیعی باید ۶۳ کیلوگرم باشد. همچنین از رابطه بین گنجایش سینه و وزن و قد نیز می‌توان بنیه جسمی یک فرد را تعیین نمود. فرمول زیر این رابطه را نشان می‌دهد:

$$\text{بنیه متوسط ۱۲۰۰} = \frac{\text{وزن به کیلوگرم} \times \text{گنجایش سینه به سانتی‌متر مکعب}}{\text{قد به سانتی‌متر}}$$

(۲) نقش مکانیزم‌های عصبی در رفتار جنسی:

۱ ــ عوامل حسی ــ هر حسی به نحوی در احیای رفتار جنسی سهیم است. در بعضی از حیوانات اصولاً رفتار جنسی تنها به یک حس وابسته است. چنانکه اگر بینایی قورباغه را از میان ببرند رفتار جنسی در او کاهش می‌یابد و یا اساساً صورت نمی‌گیرد. ولی در انسانها مانند پستانداران دیگر هیچ نوع تحریک حسی به تنهائی در بروز رفتار جنسی اثر قاطع ندارد و از آنچه

که دربارهٔ نقش عوامل حسی در رفتار جنسی مطالعه شده چنین برمی‌آید که مقدار کل تحریک حسی رفتار جنسی را احیاء می‌کند نه نوع مخصوصی از محرک حسی. همچنین بنظر می‌رسد که هورمونها هیچیک از دستگاههای حسی مخصوص را برای تولید رفتار جنسی، حساس نمی‌کنند.

۲ ــ قشر مخ ــ قشر مخ در رفتار جنسی نقش دارد. در نقشی که قشر مخ ایفا می‌کند تفاوت مهمی بین دو جنس (نر و ماده) وجود دارد: در مطالعاتی که بر روی حیوانات (حیوانات پستاندار) صورت گرفته، بدست آمده است که در حیوانات ماده رفتار جنسی حتی پس از برداشتن کامل قشر مخ نیز کاملاً معمولی است و همچنان ادامه دارد ولی برخی از جزئیات رفتار جنسی آنها مختل می‌شود. درحالیکه در حیوانات نر وضع تاحدودی متفاوتست و برداشتن کامل قشر مخ در رفتار جنسی آنها اختلال ایجاد می‌کند و چنانچه بیش از دو ثلث از قشر مخ برداشته شود احیای رفتار جنسی دشوار خواهد شد. همچنین مطالعات نشان داده است که خرابی قشر مخ در حیوانات عالی‌تر، اختلالات بیشتری بوجود می‌آورد و قشر مخ از اهمیت بیشتری برخورداراست.

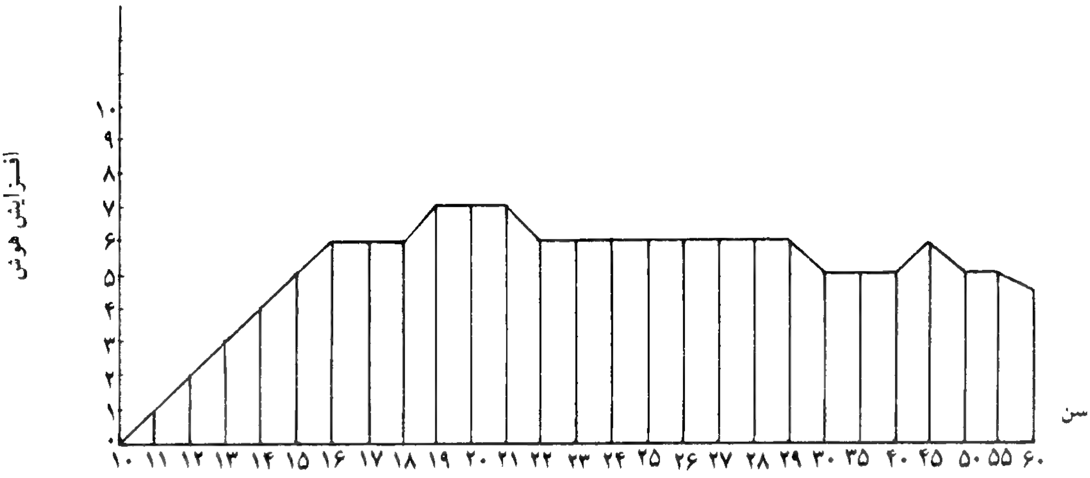
۳ ــ هیپوتالاموس ــ مهمترین و تنها مرکز عصبی دست‌اندر کار رفتار جنسی هیپوتالاموس است. نتیجه یک سلسله مطالعات چنین بوده است که بخش پیشین هیپوتالاموس مهمترین مرکز رفتار جنسی است، حال آنکه مطالعات دیگری بخش مرکزی و گاهی بخش پسین آنرا مهمترین مرکز نشان داده است. در اینجا تنها نتیجه‌ای که می‌توان از مجموع این مطالعات گرفت آنست که هیپوتالاموس در رفتار جنسی (دو جنس ماده و نر) اثری قاطع دارد و در تمام آزمایش‌هایی که بعمل آمده است خرابی هر نقطه از هیپوتالاموس رفتار جنسی را ازمیان می‌برد. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که برخی از نرونهای هیپوتالاموس حساسیت بخصوصی نسبت به هورمونهای غدد جنسی دارند و انگیزهٔ جنسی ناشی از تحریک مستقیم هیپوتالاموس بوسیلهٔ هورمونها می‌باشند.

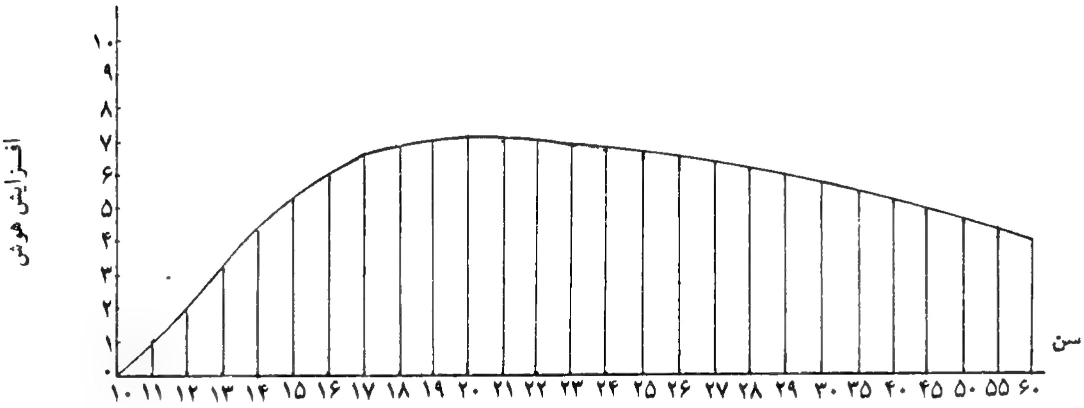
غیر از عوامل فوق، بخشهای دیگری از دستگاه عصبی مانند نخاع شوکی و بادامه نیز در رفتار جنسی مؤثر می‌باشند. نخاع شوکی واسطه بعضی از جنبه‌های مقدماتی رفتار جنسی است و بادامه که بخشی از قشر مخ است و جزو دستگاه کناری است معمولاً نوعی بازداشت در فعالیت جنسی اعمال می‌کند.

(۳) ازنظر پزشکی بلوغ زودرس به دو نوع حقیقی و کاذب تقسیم می‌شود. بلوغ زودرس حقیقی بمواردی اطلاق می‌شود که عامل ایجاد آن یا تغییرات سرشتی (موروثی) بدون ضایعه جسمی مشخص باشد و یا اینکه اختلالاتی در مغز در اثر تومورها، آنفالیت، هیدروسفالی و... باشد. بلوغ زودرس کاذب به مواردی اطلاق می‌گردد که صفات ثانویهٔ جنسی به علت بروز پرکاری و یا تومورهای غدد فوق کلیوی، تخمدان و یا بیضه‌ها زودتر بروز نماید.

(۴) نمودارهای جونز و کنراد درمورد تغییرات هوش از سن ۱۰ تا ۶۰ سالگی (به نقل از کتاب

روانشناسی بلوغ و نوجوانی تألیف دکتر یوسف خسروپور ـ صفحهٔ ۲۷۵)





⑤ روایات مربوط به سن توقف رشد طبیعی عقل:

قال علی (ع): **لاٰ یَزالُ الْعَقلُ وَ الْحُمْقُ یَتَغالَبٰانِ عَلَی الرَّجُلِ الیٰ ثَمانِیَ عَشَرَ سَنَةً فَاِذا بَلَغَهٰا غَلَبَ عَلَیهِ اَکْثَرَ هُمٰا فیهِ**

(بحار ـ جلد ۱ ـ صفحهٔ ۳۳)

«پیوسته عقل و حمق (نادانی) در فرد در جنگ و ستیزند تا او به سن هیجده‌سالگی برسد. در آن موقع براساس آنچه که در طبیعت اوست، عقل و یا حمق یک کدام غالب می‌شوند.»

قال علی (ع): **وَیَسْتَکْمِلُ عَقْلَهُ فِي ثَمٰانٍ وَعِشرینَ سَنَةً**

(مستدرک ۲ ــ صفحهٔ ۶۲۵)

«عقل آدمی در ۲۸ سالگی کامل می‌شود.»

قال علی (ع): وَيَنْتَهِي عَقْلُهُ فِي خَمْسٍ وَثَلٰثِينَ وَمٰاكٰانَ بَعْدَ ذٰلِكَ فَبِا التَّجٰارِب.

(مکارم الاخلاق ــ صفحهٔ ۱۱۵)

«مرحله نهایی تکامل طبیعی عقل در ۳۵ سالگی است و بعد از آن هر رشد و کمالی که نصیب عقل شود تجربی است نه طبیعی.»

(۶) سیدبن طاووس در کتاب کشف‌المهجه خطاب به فرزندش «محمد» مسائلی را که آگاهی بر آنها را برای او ضروری می‌داند آورده است که از مهمترین فرازهای آن مباحث بلوغ و کیفیت آن می‌باشد. در اینجا به فرازهایی از توصیه‌های این عالم ربّانی اشاره می‌شود:

سن تکلیف بعنوان مهمترین ایام و زمانها:

«و اگر من با مراحم و عنایاتی که خداوند مرحمت فرموده است و مرا بـه آن عادت داده است زنده بمانم، روز تشرف ترا به تکلیف عید قرار می‌دهم و یکصد و پنجاه دینار صدقه خواهم داد (برای هر سالی ده دینار) اگر بلوغ تو به سن و سال بوده باشد و به اینکار قیام بـه خدمت حضرتش خواهم نمود درحالیکه مال از اوست و من مملوک او هستم و تو بنده او هستی.»

سن تکلیف سن توجه به نعمتهای الهی و در محضر خدا بودن:

«پس از آن ای فرزندم محمّد، متذکر جلالت مقام و کمال انعام حضرتش باش که ترا اهمیت داده است که فرشتگان خود را بسوی تو فرستاده است که طاعات ترا که خود به آن مشرف فرموده است حفظ و ضبط نمایند و در روز حساب گواهان تو باشند و در شرع مقدس اسلام شهادت هیچ بنده‌ای را بر مولای خود تجویز نفرموده است مگر شهادت فرشتگان خود را در پیشگاه قدس ربوی، خداوند جل جلاله برای تو و برای آنان که مثل تو بـه نعمت‌های خود مشرفشان فرموده است. پس در روز بلوغ و رشد خود حق آنانرا ادا کن و کمال کوشش و جدیت را در حریت و طاعت بجای آر و در اوقات خود با ایشان به خوبی و نیکی مصاحبت کن بطوری که غیر از خوبی و جمیل از تو نبینند و اگر گاهی غفلتی از تـو سر زند و دیگری را بر خداوند جل جلاله اختیار نمایی فوراً توبه کن و بدون مهلت و تأخیر در مقام تدارک بر آی و صدقه بده که صدقه آتش گناه را خاموش نماید.»

سن تکلیف سن توجه به رشد عقلی و مقام عقل در نزد انسان:

«و چون به سن و سالی برسی که خداوند جل جلاله ترا بکمال عقل مشرف فرماید و صلاحیت و شایستگی مکالمه و مواجههٔ با حضرتش را بتو عنایت فرماید و اهلیت دخول درساحت قدس حضرتش را باطاعت و بندگی بتو مرحمت فرماید، آن روز را درنظر بگیر و تاریخ آنرا

محفوظ دار و آنرا از افضل اوقات و بزرگترین اعیاد خود قرار ده و در هرسال در آن روز تجدید شکر الهی نما و در راه حضرتش صدقه بده و بیش از پیش بخدمات و طاعات خداوند جل جلاله که عقل گرانبها را بتو عنایت فرموده است و بشرف دنیا و آخرت تو دلالت و راهنمایی فرموده است قیام نما.»

چنانکه مشاهده می‌شود این عالم ربانی و زاهد سن تکلیف و زمان بلوغ فرزند خود را بعنوان بزرگترین اعیاد و مهمترین روزها و بزرگترین نعمت‌های الهی می‌شناسد و نه تنها آنرا مخفی نگاه نمیدارد بلکه برای آن بیشترین اهمیت را درنظر می‌گیرد و مقام خاصی را برای فرزند بالغ خود در پیشگاه خداوند تبیین می‌فرماید. ازاین طریق است که در نزد نوجوان، نیز بلوغ از اهمیت و ارزش فوق‌العاده‌ای برخوردار می‌شود و به جنبه‌های اعتقادی و اخلاقی خود بیشترین توجه را می‌کند و بلوغ را تنها از زاویه ارضای میل جنسی نگاه نمی‌کند.

(۷) احادیث مربوط به ضابطه‌ها و معیارهای دوستی و رفاقت:

قال امام علی (ع): **مَنِ اتَّخَذَ اَخاً بَعْدَ حُسْنِ الْاِخْتِبارِ دامَت صُحْبَتَهُ وَتَأَکَّدَتْ مَوَدَّتُهُ**

(غررالحکم صفحهٔ ۶۹۵)

قال امام صادق (ع): **مَن غَضِبَ عَلَیْکَ ثَلاثَ مَرّاتٍ فَلَمْ یَقُلْ فیکَ سُوءٍ فَاتَّخِذْهُ خِلاً.**

(تاریخ یعقوبی ــ صفحهٔ ۹۷)

قال امام علی (ع): **اَحْبِبْ حَبیبَکَ هَوْناً ما عَسیٰ اَنْ یَعْصِیَکَ یَوْماً ما وَاَبْغِضْ بِغَیْضِکَ هَوْناً ماعَسیٰ اَنْ یَکُونَ حَبیبَکَ یَوْماً ما**

(تحف العقول ــ صفحهٔ ۲۰۱)

قال امام صادق (ع): **لاتُطْلِعْ صَدیقَکَ مِن سِرِّکَ اِلاّ عَلیٰ مالَوِ اطَّلَعَ عَلَیْهِ عَدُوُّکَ لَمْ یَضُرُّکَ فَاِنَّ الصَّدیقَ قَدْ یَکُونَ عَدُوّاً یَوْماً**

(امالی صدوق ــ صفحهٔ ۳۹۷)

قال امام صادق (ع): **اَلصَّداقَةُ مَحْدُودَةٌ فَمَنْ لَمْ تَکُنْ فیهِ تِلْکَ الْحُدُودُ فَلاتَنْسِبْهُ اِلیٰ کَمالِ الصَّداقَةِ وَمَن لَمْ یَکُنْ فیه شَیْءٍ مِن تِلْکَ الْحُدُودِ فَلاتَنْسِبْهُ اِلیٰ شَیْءٍ مِنَ الصَّداقَةِ:**

اَوَّلُها اَنْ یَکُونَ سَریرَتُهُ وَعَلانیَتُهُ لَکَ واحِدَةً وَالثّانیَةُ اَنْ یَریٰ زَیْنَکَ زَیْنَهُ وَشَیْنَکَ شَیْنَهُ وَالثّالِثَةُ لایُغَیِّرُهُ عَنْکَ مالُ وَلاوِلایَةٌ وَالرّابِعَةُ اَنْ لایَمْنَعَکَ شَیْئاً مِمّا تَصِلُ اِلَیْهِ مَقْدُورَتُهُ وَالْخامِسَةُ لایُسْلِمُکَ عِنْدَ النَّکَباتِ

(امالی صدوق ــ صفحهٔ ۳۹۷)

قال امام صادق (ع): **اَحْذَرْ مِنَ النّاسِ ثَلاثَةً: اَلْخائِنَ وَالظَّلُومَ وَالنَّمّامَ لِاَنَّ مَن خانَ لَکَ خانَکَ وَمَنْ ظَلَمَ لَکَ سَیَظْلِمُکَ وَمَنْ نَمَّ اِلَیْکَ سَیَنِمُّ عَلَیْکَ**

(تحف العقول ــ صفحهٔ ۳۱۶)

قال امام علی (ع): **مَنْ مَدَحَکَ بِما لَیْسَ فیک فَهُوَ خَلیقٌ اَنْ یَذُمَّکَ بِما لَیْسَ فیکَ**

(غررالحکم ــ صفحهٔ ۶۷۱)

قال امام سجاد (ع): **یابُنَیَّ اِیّاکَ وَمُصاحَبَةَ الْاَحْمَقِ فَاِنَّهُ یُریدُ اَنْ یَنْفَعَکَ فَیَضُرُّک.**

(وسائل ــ جلد ۳ ــ صفحه ۲۰۵)

فصل ششم

اختلالات رفتاری (جهت مطالعهٔ آزاد)

هنگامیکه وارد یک مدرسه میشویم، دانش‌آموزان زیادی را می‌بینیم که از جنبه‌های مختلف با یکدیگر تفاوت دارند. این تفاوتها نه تنها در جنبه‌های فیزیولوژیکی و جسمی قابل ملاحظه است بلکه در رفتار و کردار شخصیت آنها نیز دیده میشود. گروهی از دانش‌آموزان افرادی پرشور، اجتماعی، فعال بوده و در امور تحصیلی و پرورشی خود مشکل چندانی ندارند، برعکس عده دیگر بصورت مختلف رفتارهای ناسازگارانه از خود نشان داده، فاقد توانائی لازم برای ایجاد طبیعی‌ومتعادل هستند. این قبیل رفتارها تنها به یک محیط خاص محدودنشده بلکه در شرایط دیگر نیز چنین رفتارهائی را ازخودبروزمیدهند. ممکن است افرادی نیز پیدا شوندکه با دستبردزدن به لوازم و اشیاء دانش‌آموزان یااموال مدرسه اقدام بدزدی نمایند وبا گفتن سخنان دروغ سعی درتحمیل نظرات وعقاید خود به دیگران داشته باشند. درگوشه دیگر از حیاط مدرسه افرادی مشاهده می‌شوندکه هیچگونه‌رابطه‌ای بادانش‌آموزان دیگرنداشته، درکنجی خزیده‌وغرق درعالم خیالی خویش هستند. این گروه‌ازافرادکه اصطلاحاً انزواطلب نام دارند در روابط اجتماعی، عاطفی خودبادیگران رامحدودمی کنند.

گروهی از دانش‌آموزان نیز هستند که علیرغم داشتن هوش و استعداد کافی، در سخن گفتن و برقراری ارتباط کلامی با دیگران ناتوان بوده و از بیان احساسات و عواطف خود عاجز هستند وبدین ترتیب مسائل ومشکلات رفتاری در هرمدرسه وآموزشگاهی به وضوح قابل مشاهده است.

اینک با ذکر این مقدمه به بررسی اختلالات رفتاری کودکان و نوجوانان می‌پردازیم.

تعریف اختلال رفتاری

تعاریف مختلفی از اختلال رفتاری توسط دیدگاههای متفاوت ارائه‌گردیده‌است‌که در صفحهٔ بعد، به برخی ازآنها اشاره کرده و سپس تعریف مورد نظر خود را بیان میداریم:

۱ ـ اختلال رفتاری برمبنای سازگاری با هنجارهای اجتماعی — Conformity to Social Norms: قضاوت عمومی جامعه براساس الگوی رفتاری رایج مبنای این تعریف را تشکیل میدهد. یعنی رفتار افراد (از نظر عادی و غیر عادی بودن) در مقایسه با الگوی رفتاری جاری اجتماع صورت می‌گیرد. بر این اساس، جوامع مختلف بعلت تفاوتهای فرهنگی و اجتماعی دارای الگوهای رفتاری مختلفی خواهند بود. بعلاوه ممکن است در یک جامعه به لحاظ تغییرات

فرهنگی واجتماعی در دوره‌های مختلف هنجارهای متفاوت رفتاری حاکم باشد.

۲ ـ **معیار آماری Statistical Normality**: این شیوه متکی به منحنی طبیعی است، هرگاه رفتار افراد در دامنه‌ای از منحنی که رفتار اکثریت جامعه را شامل می‌شود قرار گیرد، رفتار فرد هنجار و در غیر اینصورت ناهنجار خواهد بود. چنانکه مشخص است در این تعریف معیار اصلی رفتار اکثریت جامعه است.

۳ ـ **معیار سازگاری شخصی Personal Adjustment as Normal**: هرگاه فرد علیرغم داشتن مشکلات مختلف، روانی، عاطفی و .... بتواند با محیط اجتماعی خویش سازش برقرار کند، بنحوی که منجر به اداره زندگی و حفظ روابط عادی خود با اجتماع گردد بعنوان فرد دارای رفتار عادی تلقی خواهد شد و در صورتیکه نتواند سازش اجتماعی برقرار نماید طبعاً از نظر رفتاری غیرعادی به حساب خواهد آمد.

۴ ـ **احساس هویت**: در این معیار رفتار عادی، بر اساس صحت تصور فرد از خویشتن مبتنی است. بعبارت دیگر فرد نسبت به اعمال خود و علت آن در هر شرایط آگاه بوده و قادر به برقراری روابط منطقی میان گذشته، حال و آینده است. اریکسون (Erixson) احساس هویت را نماینده سلامت روانی دانسته و برای آن نیز مراحلی مانند حس اعتماد، خودکاری، ابتکار و اشتغال به فعالیتهای مفید قائل است که این احساس موجب اطمینان خاطر فرد برای تطابق با محیطش می گردد.(۱)

از بررسی تعاریف مذکور و سایر دیدگاهها میتوان چنین نتیجه گرفت که هر یک از این تعاریف تنها به نکته خاصی در ارتباط با اختلال رفتاری توجه دارند و سایر جنبه‌ها را آنچنانکه می‌باید در نظر نگرفته‌اند، لکن با استفاده از این نظریات و در نظر گرفتن ویژگیهای علمی یک تعریف میتوان اختلال رفتاری را چنین تعریف نمود «اختلال رفتاری به رفتارهائی در سازمان رفتاری یک فرد اطلاق میشود که دارای خصوصیات زیر باشد»:

۱ ـ فقدان یا نقص در ارزیابی صحیح از موقعیتهائی که فرد با آن روبرو میشود.

۲ ـ عدم انعطاف‌پذیری لازم در برابر انتظارات و توقعات محیط اجتماعی.

۳ ـ عدم توانائی در بکارگیری مناسب استعدادها، امکانات و نیروهای فردی در برخورد با مشکلات.

۴ ـ ایجاد رنجش و ناراحتی برای خود و اطرافیان.

۵ ـ تکرار موارد بالا در زندگی روزمره.

تذکر این نکته ضروری است که همه این ملاکها الزاماً در تمام اختلالات رفتاری ممکن است مشاهده نگردد و تنها برخی از آنها وجود داشته باشد که در صورت تکرار می‌تواند اختلال رفتاری بحساب آید.

عوامل مؤثر در بروز اختلالات رفتاری

عوامل متعددی در بروز اختلال رفتاری افراد مؤثر می‌باشد. این عوامل بصورت مجموعه‌ای منسجم زمینه بروز رفتارهای ناهنجار را در افراد ایجاد می‌کند. لذا برای فردی که دچار اختلال رفتاری می‌باشد تعیین یک عامل قطعی یا منحصر بفرد غیر ممکن می‌باشد، بلکه باید به مجموعه این عوامل که در تشکل اختلال رفتاری مؤثر می‌باشند توجه نمود. از نظر آسیب‌شناسی روانی معمولاً عوامل مؤثر در بروز اختلال رفتاری را به سه دسته کلی میتوان تقسیم‌بندی کرد:

۱ ــ عوامل بوجود آورنده: مجموعه‌عواملی‌است که هسته‌اولیه رفتار غیرعادی‌را در افراد پی‌ریزی نموده و همواره بدنبال حصول شرایط و عوامل بعدی جهت ظهور و خودنمائی بصورت رفتار بیمارگونه می‌باشند.

۲ ــ عوامل مستعدکننده: عواملی هستند که در بوجود آمدن یک اختلال نقش چندانی نداشته لکن زمینه را برای رشد سریعتر هسته رفتار غیر عادی فراهم می‌نماید.

۳ ــ عوامل آشکارساز: هنگامیکه هسته رفتار غیرعادی در رفتار فرد بطور پنهان شکل گرفت و شرایط مستعدکننده آن نیز حاصل آمد در اینحال بعلت پیدایش عواملی خاص بطور ظاهراً ناگهانی و غیر منتظره رفتار غیر عادی ظاهر خواهد شد و در نهایت رفتار ناهنجار بصورت بخشی مشخص از شخصیت فرد عمل خواهد نمود. این گروه از عوامل را که نقش بارزنمودن هسته رفتاری غیرعادی را دارند عوامل آشکارساز می‌نامند.

مجموعه این سه دسته ازعوامل (بوجود آورنده، مستعدکننده و آشکارساز) را میتوان تحت عناوین زیر مورد بررسی قرار دارد:

۱ ــ عوامل ژنتیکی

هر فرد انسانی دارای ویژگیهای منحصر بفردی از یک نظام بیولوژیکی و ژنتیکی است. برخی از صفات و نشانه‌ها در همه افراد بطور مشترک وجود دارد، معمولاً این گونه صفات دارای ارزش حیاتی در زندگی افراد بوده و بعنوان بخشی از موجودیت رفتاری انسان عمل می‌کنند. رفلکس‌های ساده فرار از خطر نمونه‌هائی از رفتارهائی هستند که تا حد زیادی ذاتی و ژنتیکی می‌باشند. این قبیل صفات در هنگام تولد در فرد وجود داشته و بعنوان صفات ارثی شناخته می‌شود. بنابراین بخشی از اختلالات رفتاری میتواند متأثر از بروز نقص یا اختلال در نظام ژنتیکی افراد گردد. اختلالاتی از قبیل برخی از عقب‌ماندگیهای ذهنی، مواردی از حالات اوتیسم (بهت‌زدگی کودکی) و مواردی از رفتارهای پرخاشگرانه ناشی از بروز نقص یا اختلال در سیستم

ژنتیکی افراد است.

۲ ـ عوامل جسمانی

بروز مشکلات جسمانی ممکن است باعث بوجود آمدن اختلال رفتاری در افراد گردد. بیماریهای جسمانی از قبیل عفونت‌ها (بویژه عفونت‌های مغزی)، ضربه‌های مغزی، اختلال در عملکرد درست غدد داخلی، ابتلاء فرد به بیماریهای سخت جسمانی از جمله مواردی هستند که سبب ایجاد ناهنجاریهای رفتاری می‌گردد. برای مثال (در مورد غدد داخلی) ترشح بیش از حد هیپوفیز باعث بدگمانی، تندخوئی، هیجان‌پذیری می‌گردد؛ حال آنکه کاهش‌فعالیت آن موجب ایجاد بی‌حالی، فراموشکاری، و عقب‌ماندگی ذهنی می‌گردد. یا پرکاری غده تیروئید فرد را پرحرکت، بی‌قرار و مضطرب نموده و باعث تندشدن آهنگ رفتاری فرد می‌گردد و بهمین جهت فرد بسرعت به محرکها پاسخ می‌دهد. همچنین کم‌کاری این غده فرد را بی‌حال، کندکار و غیر فعال می‌نماید.

در مورد تأثیر بیماریها میتوان به تأثیر بیماریهای مادر در قبل از تولد و یا ابتلاءِ فرد به بیماری‌های حاد پس از تولد اشاره نمود. برخی از این بیماریها اثرات دائم در کارکردهای‌ذهنی ـ رفتاری فرد می‌گذارد مانند مننژیت. نحوه تولد از قبیل تولد زودرس، تولد دیررس تولدهای سخت و یا با فورسپس میتواند در بروز رفتارهای مختلف غیر عادی افراد تأثیر داشته باشد.

۳ ـ عوامل خانوادگی

عوامل متعددی در خانواده میتواند در رفتار کودکان و نوجوانان تأثیر بگذارد، این عوامل میتواند جنبه آسیب‌زائی پیدا کند. و هر چقدر میزان آسیب‌زائی شدیدتر باشد به همان نسبت تأثیر منفی خانواده در شخصیت آینده فرد بیشتر خواهد بود. و بالعکس در صورت سالم بودن جو عاطفی روانی خانواده فرد از حداقل تأثیرات منفی برخوردار خواهد شد. اهم مواردیکه در ارتباط با خانواده میتواند مورد بحث قرار گیرد عبارتست از:

الف ـ فضای روانی و عاطفی: منظور از فضای عاطفی و روانی مجموعه روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضاء آن وجود داشته، کلّیّت این روابط برخوردار از شکل خاصی می‌باشد که در واقع تعیین‌کننده شکل غالب رفتاری اعضاءِ خانواده است. جو خانواده از دو طریق میتواند رفتار فرد را تحت تأثیر قرار دهد:

۱ ـ مستقیم: بدین صورت که والدین خصوصیات رفتاری و نحوه برخورد با مسائل روزمره زندگی را به بطور مستقیم به کودک می‌آموزند. برای مثال وجود پدر «پذیرنده و قابل قبول» در خانواده به کودک یاد می‌دهد که در هنگام مواجههٔ با مشکلات صبر و خویشتن‌داری از خود نشان دهد و تلاش نماید بجای منفعل شدن روش عملی و مؤثری برای حل مشکل پیدا کند.

این نوع تأثیر در هنگام مدرسه رفتن فرد افزایش بیشتری می‌یابد.

۲ ـ **غیر مستقیم**: که از طریق همانندسازی و تقلید از رفتار والدین صورت می‌گیرد. از این طریق کودک سعی می‌کند رفتار خود را بر اساس الگوی انتخاب شده که مورد علاقه وی است همانند کند. تحقیقات نشان داده است که والدین دارای اختلالات رفتاری (از قبیل، اضطراب، ترس، رفتارهای ضد اجتماعی و ...) فرزندان خود را مستعد ابتلاء به این قبیل بیماریها می‌نمایند.

قابل ذکر است که همانندسازی به دو صورت انجام می‌پذیرد، همانندسازی مثبت و همانندسازی منفی که در اولی فرد تلاش می‌کند رفتار خود را مطابق رفتار الگو نموده در حالیکه در همانندسازی منفی کوشش فرد بر این است که نه تنها رفتارش شبیه رفتار الگو نباشد بلکه عکس آن رفتار را نیز از خود نشان دهد.

ب ـ **الگوهای ناسالم خانوادگی**: الگوهای ناسالم خانوادگی بطور عمده شامل مواد ذیل است.

۱ ـ **روابط نادرست والدین با کودک**: که میتواند بصورت طرد کودک از سوی والدین، عدم توجه به نیازهای اساسی کودک، تنبیه شدید و بی‌مورد برای خطای کودک، دریغ کردن محبت نسبت به فرزند، عدم رعایت حقوق افراد خانواده و بالاخره عدم توجه به احساسات و عواطف کودک تجلی نماید.

تحقیقات نشان داده است که تنبیه بدنی کودکان توسط والدین موجب بروز رفتارهای پرخاشگرانه می‌گردد. در تحقیقی که باندورا در مورد دو گروه از کودکان انجام داد به این نتیجه رسید که اختلالات رفتاری کودکان بدلیل وجود اختلاف خانوادگی، طردکردن کودک و بالاخره تنبیه بدنی بوده است.

۲ ـ **محافظت بیش از حد**: این امر موجب بروز مشکلاتی در سازش فرد با شرایط زندگی و حل مشکلات او خواهد شد، والدینی که نسبت به کودک خود بیش از حد توجه می‌کنند موجب خودمختاری افراطی آنان شده و در نتیجه فرد بیش از حد تصور نسبت به والدین متکی و وابسته خواهد شد.

۳ ـ **انتظارات نابجا از کودک**: انتظارات والدین باید متناسب با توانائیهای کودکان و نوجوانان باشد، اگر والدین توقعات بیش از حد و غیر معقول از کودکان و نوجوانان خود داشته باشند موجب خواهد شد که فرزندان آنها از نظر پیشرفت در زمینه‌های مختلف تحصیلی و غیره دچار اشکال گردند، در نتیجه عزت نفس آنان (Self Steem) در حد پائین‌تری نسبت به کودکان و نوجوانان هم‌سن و سال خود باشد.

۴ ـ **نظم و انضباط معیوب**: این روش کنترل که توجیهش برای کودک مشکل می‌باشد باعث ایجاد محرومیت‌ها و ناکامیهای غیر اصولی برای کودک خواهد شد. چنین افرادی از نظر

عاطفی، ضعیف و در روابط اجتماعی با دیگران دچار مشکل میشوند. جو خانواده با وجود چنین نظم بی‌منطقی برای کودک، سراسر تهدید و خطر خواهد شد.

ج ـ فقدان والدین: فقدان هر یک از والدین اثرات نامطلوب در رشد روانی ـ اجتماعی کودک و در نهایت تشکل سالم شخصیت او خواهد داشت. در این میان اثرات ناگوار فقدان مادر بیش از فقدان پدر می‌باشد. محرومیت از وجود مادر در ایجاد اختلالات عاطفی کودکان نقش تعیین‌کننده‌ای داشته و میتواند کندی در تکلم، پائین بودن بازده سطح هوشی، تأخیر در رشد جسمی، اختلال حواس، عدم کفایت در ایفای نقش پدری یا مادری در زندگی بزرگسالی و کم‌عمقی در واکنشهای عاطفی را موجب گردد.

د ـ ترتیب ولادت: بنظر آلفرد آدلر ترتیب ولادت افراد در رفتارهای آنان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. او معتقد است که فرزند اوّل دارای موقعیت ویژه‌ای در خانواده است که برای او امتیاز محسوب می‌شود. لذا با ورود فرزند بعدی به خانواده این موقعیت مورد تهدید واقع می‌گردد و بعلاوه فرزند دوّم پس از مدتی به رقابت با فرزند اوّل جهت کسب موفقیت می‌پردازد. از این رو فرزند اول زمینه ابتلاء به بیماریهای روان‌نژندی (نوروتیک) را بیشتر از سایر فرزندان پیدا می‌کند.

فرزند دوّم معمولاً دارای ویژگیهای رقابت‌جویانه است و چون احساس خطر چندانی هم نسبت به موقعیت خود مانند فرزند اوّل ندارد بهمین جهت سازگارتر از فرزند اوّل می‌باشد. و بالاخره در مورد فرزند آخر آدلر معتقد است که کودک هرگز با شوک خلع ید بوسیله دیگر خواهران و برادران روبرو نخواهد شد و همواره نازپرورده و لوس باقی می‌ماند. مخصوصاً اگر فاصله سنی کودکان زیاد باشد. اگر این نازپروردگی در طول زندگی افراد ادامه یابد فرد مبدّل به عنصری وابسته و ناتوان در مقابل مشکلات زندگی خواهد شد. باید توجه داشت که فرزند آخر در مقایسه با فرزند اوّل بیشتر خوش‌بین بوده و از اطمینان بخود بیشتری برخوردار است. در رابطه با تأثیر مرتبه ولادت در رفتار فرزندان باید به دو عامل توجه کرد:

۱ ـ عامل زیستی: عمدتاً مربوط به تولد می‌باشد که طی آن فرزند اوّل معمولاً فشار بیشتری (بین ۱۲ تا ۲۴ ساعت) را تحمل می‌نماید در حالیکه این امر در فرزندان بعدی کاهش می‌یابد، به همین جهت فرزند اوّل در معرض آسیب بیشتری از سایر فرزندان قرار می‌گیرد.

۲ ـ عدم تجربه تربیتی والدین در رابطه با فرزند اوّل که معمولاً والدین در جهت توجه و مواظبت از فرزند اوّل افراطی عمل نموده و در نتیجه با ورود فرزند دوم به جمع خانواده کودک احساس خطر بیشتری را می‌نماید.

هـ ـ عدم ثبات قوانین و معیارهای اخلاقی: در بسیاری موارد کجرفتاری کودکان ناشی از عدم و یا بی‌ثباتی قوانین اخلاقی در زندگی روزمره می‌باشد. این بدان معناست که ممکنست در

محیط خانه یا مدرسه اصول اخلاقی معینی حکمفرما نباشد و یا آنکه این اصول اخلاقی به شیوه‌ای درست و منطقی برای کودکان تبیین نگردند و یا آنکه این اصول همیشگی و ثابت نباشند. یعنی آنچه که امروز درست است ممکنست فردا یا روزهای بعد درست نباشد و یا آنچه که امروز غلط است در فردا و فرداهای بعد بگونه‌ای درست و صحیح ارزیابی گردد. یا آنکه این رفتار درست و یا غلط بصورت کاملاً متفاوتی در نزد افراد دیده شود: مثلاً اگر مادر دروغ بگوید اشکالی ندارد ولی اگر کودک دروغ بگوید این خطا و گناه محسوب می‌شود. بنابراین، این خلاء قوانین و اصول اخلاقی منظم و باثبات، باعث خواهُند شد که کودک خصوصاً در این دورهٔ سنی نتواند به اصول اخلاقی معینی پای‌بند گردد و خود می‌تواند دلیل مهمی برای کژیهای اخلاقی و کجرفتاری کودکان محسوب گردد.

و ــ جنسیت فرزندان: جنسیت فرزندان در برقراری روابط اجتماعی و عاطفی افراد مؤثر می‌باشد. در خانواده‌هائی که چند دختر و یک پسر وجود دارد، مسلماً پسر از ارزش بیشتری برخوردار خواهد بود و معمولاً رفتار چنین پسری بیشتر دخترانه بوده زیرا همانندسازی با جنس مخالف صورت خواهد گرفت. در صورت تداوم چنین روندی فرد در کودکی دچار اختلال هویت جنسی خواهد شد. برعکس این مورد نیز صادق است یعنی یک دختر در میان چند پسر از الگوی رفتاری پسرانه بیشتری استفاده خواهد کرد.

۴ ــ عوامل اجتماعی

الف ــ طبقه اجتماعی: رفتار افراد خانواده متأثر از طبقه اجتماعی است که خانواده جزءِ آن است. هر جامعه‌ای از قشرها و طبقات اجتماعی مختلفی تشکیل گردیده. هر یک از این طبقات دارای ارزشها، عقاید، هنجارها، شیوه زندگی و حتی آداب و رسوم خاص خود هستند. تفاوت میان طبقات مختلف در یک اجتماع به حدی است که حتی تا مرز تضاد نیز میتواند پیش رود. به این معنی که در بسیاری موارد رفتار خاصی که در یک طبقه، رفتار باارزش تلقی میشود، در میان افراد طبقه دیگر همان رفتار بی‌ارزش و منفی جلوه خواهد کرد. لذا نوع پرورش و تربیت فرزندان تحت تأثیر طبقه اجتماعی خاص قرار دارد.

ب و ج ــ مسکن و وضع اقتصادی: والدین با انتخاب محل زندگی خود محیط اجتماعی اطرافیان و ساخت خانواده خود را در تقسیم‌بندی کلی اجتماع مشخص می‌کنند و در نتیجه موقعیت خانوادگی، نوع برخورد کودک با الگوها و اطرافیان و غیره را مشخص می‌نماید و بدین ترتیب میتواند اثرات مثبت یا منفی در رفتار کودکان به تناسب شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی بگذارد. برای مثال اگر خانواده‌ای در منطقه‌ای زندگی می‌نماید که از هر حیث فقیر شد طبعاً احتمال بروز رفتارهای ضداجتماعی و... در کودکان بیشتر خواهد بود. و اگر فرهنگ حاکم

بر آن منطقه توأم با ارزشهای اخلاقی و الهی باشد به همین میزان در تعدیل رفتارهای ضداجتماعی بیشتر مؤثر خواهد بود.

باید توجه داشت که وضع محل مسکونی از قبیل فضا و تعداد اطاقها نیز در بروز اختلالات رفتاری مؤثر است. خانواده‌ای که با جمعیت زیاد مجبور به زندگی در یک یا دو اطاق است طبعاً محیط مناسبی برای بروز اختلالات رفتاری خواهد داشت با خانواده‌ای که از این حیث در وضع مطلوبی قرار دارد.

همچنین وضع اقتصادی، میزان درآمد خانواده را نیز باید بعنوان یک فاکتور مؤثر در اختلالات رفتاری در نظر گرفت. کودکانی که در خانواده از تمام وسائل زندگی برخوردار می‌باشند نسبت به امور خوشبین‌تر بوده و کمتر دچار احساس محرومیت، دلهره و اضطراب می‌گردند. برعکس کودکانی که از ساده‌ترین و ابتدائی‌ترین وسائل زندگی بی‌بهره‌اند ممکن است زندگی را برای خود یک امر تحمیلی و تهدیدآمیز تلقی کنند و نسبت به همه چیز و همه کس بدبین باشند. در تحقیقی که در سال ۱۳۶۵ در سطح تهران در مورد علل اختلالات رفتاری دانش‌آموزان صورت گرفت مشخص گردید که درآمد خانواده تأثیر تعیین‌کننده‌ای در بروز مشکلات رفتاری دارد.

د ــ **گروه همسالان:** یکی دیگر از دلایل مهم برای کجرفتاری کودکان و نوجوانان گروه همسالان می‌باشد. همسالان برای فرد ارزش ویژه‌ای پیدا می‌کند و او سعی زیادی می‌کند تا خود را با آنها هماهنگ سازد. بنابراین ممکنست که در این راه او خود را با رفتارهای غلط گروه همسالان نیز هماهنگ سازد و این رفتارها را الگوی خود سازد. مهمترین الگوی کودک بعد از الگوی بزرگسالان (پدر، مادر و معلمان و...) گروه همسالان می‌باشند. همسالان بخوبی می‌توانند تأثیر مطلوب یا نامطلوب اخلاقی بر رفتار کودک بگذارند.

البته باید متذکر شد که پسران بیش از دختران چه در محیط خانه و چه در محیط مدرسه از قوانین اخلاقی تخطّی می‌کنند و دلیل آن نیز شاید این باشد که به پسران آزادی عمل بیشتری داده می‌شود تا به دختران و پسران کمتر از دختران مورد بازخواست واقع می‌شوند. از طرفی دیگر ممکنست پسران به غلط چنین تصور کنند که با تخطّی از قوانین نقش مردانهٔ بیشتری در آنها به اثبات می‌رسد. این مسئله خصوصاً در ابتدای دورهٔ نوجوانی بیشتر صادق می‌شود.

هـ ــ **عوامل اجتماعی دیگر:** از قبیل رادیو، تلویزیون و رسانه‌های گروهی دیگر از عوامل تعیین‌کننده رفتارهای بهنجار و نابهنجار می‌باشد. در این میان نقش تلویزیون در ارتباط با کودکان و نوجوانان بیشتر مؤثر است. زیرا بعنوان یک الگوی رفتاری در برابر دیدگان کودکان و نوجوانان نقش ایفا می‌نماید. و این نقش رفتاری بوسیله افراد همانندسازی میگردد. تحقیقاتی که توسط باندورا و همکارانش در این مورد صورت گرفته مؤید این مطلب است.

۵ ـ عوامل روانی

عوامل روانی مؤثر در بروز اختلالات رفتاری شامل موارد زیر می‌باشد:

الف ـ تعارض Conflict: تعارض هنگامی بوجود می‌آید که اهداف متناقض به منظور کنترل و دخالت در روند کلی رفتارهای فرد با یکدیگر به رقابت می‌پردازند. در تعارض، فرد علیرغم وجود انتخاب در عمل با محرومیت روبرو است و از این جهت احساس مورد تهدید واقع شدن را می‌نماید. بعنوان مثال دانش‌آموزی که میان انتخاب یکی از دو هدف، انجام تکالیف تعیین شده از سوی معلم و انجام ورزش مورد علاقه در یک زمان واحد قرار می‌گیرد بدیهی است که انتخاب یکی از اهداف توسط فرد همواره با محروم شدن از دیگری همراه می‌باشد و همین امر موجب پیدایش فشار و ناراحتی در فرد می‌گردد.

منابع تعارض: منابعی که موجب بروز تعارضات در افراد می‌گردند بسیارند. سرچشمه تعارضات را باید در روابط اجتماعی، خانوادگی، فردی و غیره جستجو نمود. بطور خلاصه منابع تعارض بشرح زیر می‌باشد:

۱ ـ **ویژگیهای فرد بعنوان منبع تعارض:** بیشترین تعارضات از نوع نزدیکی و دوری ناشی از این منبع بوده و رایج‌ترین آنها عبارتست از:

الف ـ استقلال در مقابل وابستگی Independence versus Dependence: این مطلب بیانگر جدائی عاطفی کودک از والدین خود است. کودک که در ابتدا وابستگی تام به مادر دارد بتدریج با افزایش توان جسمی، رفته رفته مقدمات جدائی خود را فراهم می‌کند. اولین نشانه‌های این جدائی استقلال به هنگام راه رفتن، تکلم و... میباشد. نمونه بارز جدائی در سالهای بعد جدائی حاصل از دوره بلوغ است که فرد از عالم کودکی جدا و به دنیای بزرگسالان ملحق می‌شود.

ب ـ رقابت در مقابل همکاری Competition versus Cooperation: این امر ابتدا میان خواهران و برادران در خانواده اتفاق می‌افتد و سپس به مدرسه در میان دانش‌آموزان کشیده می‌شود. و در صورت وجود شرایط مناسب مبدل به رقابت‌های اجتماعی می‌گردد.

ج ـ وجدان انسانی و تمایلات نفسانی Impulse expression versus moral standards: در اینجا تعارض میان معیارهای اخلاقی مورد پذیرش فرد با تمایلات و هواهای نفسانی می‌باشد. فردی که مرتکب دزدی می‌شود برای اینکه از نظر نفسانی به هدفی برسد مسلماً از فشار وجدان و ضمیر خود در امان نخواهد بود. تعارض میان وجدان انسانی و تمایلات نفسانی غالباً به سختی حل شده و این قبیل تعارضات عموماً موجب بروز بازخوردهای دوگانه (Ambivalent Attitude) می‌گردد. مسئله نوجوانان و جوانان در راه رسیدن به استقلال چنین بازخوردی را پیدا می‌کنند. آنان از یک سو مایل به انجام کارهائی هستند که به اراده خودشان باشد و از طرف دیگر میخواهند از کمک والدین خود نیز بهره بگیرند. تعارضات جنسی در دوره بلوغ نیز از این منبع سرچشمه

می‌گیرد. بدین معنا که احساس گناه حاصل از یک عمل خلاف جنسی معلول تعارض بین غریزه جنسی و معیارهای درونی شده اخلاقی است.

۲ ــ منابع تعارض‌زائی که جنبه محیطی و اجتماعی دارد:

الف ــ تعارض ارزشها Conflict of values: در یک عبارت میتوان گفت که نظام ارزشهای فردی در تمام تعارضات دخیل میباشد. زیرا که در هر انتخاب به واقع ما به انتخاب ارزشها دست می‌زنیم. نظام ارزشی بوسیله خانواده، جامعه، و فرهنگ جامعه در فرد بوجود می‌آید. تعارض میان صداقت و راستگوئی از یک طرف و از دست دادن هدف از سوی دیگر نمونه‌ای از تعارض ارزشها است. به همین ترتیب هرگاه در مورد مسئله واحد از سوی عوامل دخیل در تربیت مانند: خانواده، مدرسه، رسانه‌های گروهی تعاریف ارزشی متناقضی ارائه گردد فرد در انتخاب خود دچار تعارض میشود.

ب ــ پیروی در مقابل عدم پیروی Conformity versus Non Conformity: تعارض میان فشارهای گروه که برای پیروی بر افراد می‌شود از یک سو و ترس از دست دادن موقعیت گروهی در صورت امتناع از اجرای آنها رایج‌ترین صورت این منبع از تعارض است. این موضوع زمانی شدت بیشتر پیدا می‌کند که میان خواستهای فرد و اهداف گروه تضاد ایجاد شود.

ج ــ تعارض الگوها: هنگامیکه فرد به منظور همانندسازی و یا تقلید با الگوهای متضادی روبرو می‌شود دچار تعارض شدید و در انتخاب یکی از آنها مردّد می‌شود. لذا ارائه الگوهای تربیتی از سوی عوامل تربیتی مختلف (مانند والدین، مربیان و معلمان) امر ضروری و لازم است.

د ــ تقابل فرهنگها: تعارض میان نظامات ارزش دو جامعه از تعارضات واضح اجتماعی است. این مطالب در تحمیل عقاید فرهنگی یک جامعه به جامعه دیگر بسیار آشکارتر می‌گردد. تحقیقات انجام شده در دهه‌های اخیر نشان میدهد که با پیشرفت صنعت و شکل‌گیری سریع زندگی ماشینی تقابل فرهنگها بویژه میان دنیای غرب و جهان سوم درحال فزونی است. و بعلاوه در جوامع صنعتی تعارض میان دو نسل قدیم و جدید منجر به ایجاد اخلاق جدید در افراد گردیده که توأم با مشکلات فراوانی می‌باشد.

تعارضات در بروز بسیاری از بیماریهای نوروتیک از جمله اضطراب، هیستری، حالتهای تجزیه‌ای شخصیت (فراموشی، فرار و شخصیتهای چندگانه) مؤثر می‌باشد.

ب ــ ناکامی Frustration: ناکامی عبارتست از حالت موجود زنده در برابر ارضاءِ یک نیاز یا دسترسی به هدفی خاص هنگامیکه با مانع غیرقابل غلبه و تصرف روبرو می‌گردد. ناکامی تحت هر شرایطی که ایجاد شود موجب ذخیره نیرو در ارگانیزم گردیده و او را مجبور به واکنش می‌نماید. ناکامی معمولاً یک فرایند موقت است که در نهایت بعنوان یک کنش حاصل از شدت تمایلات رقابت‌آمیز در جهت بازدارندگی عوامل ایجاد کننده عمل می‌کند.

عوامل مولد ناکامی: عواملی که موجب پیدایش ناکامی در افراد میشود عبارتست از:
۱ ــ تولد :شاید بتوان تولد را اولین تجربه ناکامی و بن‌بست در زندگی فرد تلقی کرد، کودک پیش از تولد برای ادامه زندگی تماماً به محیط رحمی مادر متکی است. در این دوره خود جنین چیزی را تأمین نمی‌کند. در حالیکه در هنگام تولد کودک مجبور به انجام اعمال حیاتی خویش از قبیل تنفس، دفع، تغذیه و...میباشد. در این هنگام است که کودک برای مدتی کوتاه نخستین نشانهٔ این بن‌بست را تجربه می‌کند.

بسیاری از روانشناسان از ضربه هنگام تولد بعنوان عامل مؤثر در رفتار و شخصیت فرد نام برده‌اند.

۲ ــ بحرانهای رشد Developmental Grises: بحرانهای رشد نیز هر کدام به نوعی در ایجاد ناکامی و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن رفتار کودک مؤثر می‌باشند. مواردی از قبیل، تجدید فعالیتهای نوزاد، توقف فعالیتهای خود جنبشی، فقدان یا از دست دادن محبت و توجه به از شیر گرفتن، از دست دادن پایگاه گروهی و... همه مایه‌هائی از ناکامی و محرومیت را با خود بهمراه دارند.

۳ ــ محرومیت‌های مادرانه Maternal Deprivation از شرایط مهم مولد؛ ناکامی است که میتواند بصور مختلف اتفاق بیافتد. محرومیتهای مادرانه میتواند بطور کامل یا نسبی باشد و تأثیرات آن در کودکان متفاوت است. (بخشی از این تأثیرات در بحث مربوط به خانواده بیان گردید).

۴ ــ محدودیتهای فردی: مثل عیوب و نارسائی‌های فیزیکی، بیماریها، پائین بودن سطح هوش، فقدان استعدادهای ویژه، عدم کفایت و توانائی لازم در رابطه با مشکلات فردی.
۵ ــ تجربیات دوران مدرسه: برخی از ترسهای مرضی یا فرار ازمدرسه‌معلول ناکامی حاصل از مدرسه است و با شروع تحصیل شدت بیشتری می‌یابد.
۶ ــ محدودیتها و فشارهای حاصل از زندگی گروهی: از جمله این موارد میتوان تحمیل عقاید گروه بر فرد و روابط اجتماعی را نام برد.
۷ ــ عوامل اقتصادی و اجتماعی به مانند رسانه‌های جمعی و زندگی شهرنشینی.
واکنش در مقابل ناکامی: بطور کلی واکنش افراددر مقابل ناکامی به سه صورت اتفاق می‌افتد:

الف ــ عمل مستقیم و هدایت شده که شامل آمادگی پاسخ بر علیه موقعیت آزار دهنده، عصبانیت ظاهری همراه با حمله بطور مستقیم، عصبانیت همراه با منع در اظهار رفتار و بالاخره حمله و هجوم بدون عصبانیت می‌باشد.
ب ــ اجتناب از شرایط آزار دهنده که شامل عدم فعالیت، بی‌احساسی نسبت به آزار

می‌باشد.

ج ــ تطابق و سازگاری دفاعی: در این صورت فرد به استفاده از مکانیزمهای دفاعی مانند همانندسازی، جابجائی، سرکوبی، انکارو واکنش سازی می‌پردازد.

ج ــ استرس (فشار) Stress: هنگامیکه مجموعه‌ای از داده‌های اطلاعاتی (داخلی یا خارجی) در ذهن فرد مبدل به ساختار تهدید کننده یا از دست دادن هدف و یا به مفهوم آسیب جسمی و روانی گردد فرد با پدیده روانی بنام فشار روبرو خواهد شد. همچنین هنگامیکه شرایط یا علل و مفاهیم ویژه‌ای در ذهن فرد به معنای عوامل تهدید زا تفسیر شوند (تهدید شخصیت، جسم و...) در این حالت سخن از استرس به میان خواهد آمد. مانند تهدید به بیماری شدید یا مرگ.

فشار علاوه بر اینکه معلول تعارض و ناکامی میتواند باشد از شرایط و موقعیت‌های ویژه‌ای که صورت تعارض و ناکامی را ندارند نیز ناشی می‌گردد، مثلاً دانش‌آموزی که به منظور کسب نمره خوب (که والدین او چنین انتظاری را دارند) خود را در فشار می‌بیند. یا اینکه خود شخص به منظور راه یافتن به دانشگاه چنین فشاری را تحمل می‌کند.

عوامل مؤثر در فشار: بطور کلی شدت فشار به دو دسته از عوامل بستگی دارد.

الف ــ ویژگیها و خصوصیات شرایط فشارزا: این ویژگیها عبارتست از:

۱ ــ تداوم و استمرار فشار: هرگاه شرایط فشارزا برای مدت بیشتری ادامه پیدا کند و یا شدت یابد بدیهی است که فشار زیادی روی ارگانیسم وارد خواهد شد. فردی که ممکن است به راحتی یک موقعیت فشارزا را برای مدت کوتاهی تحمل نماید ممکن است نتواند همین میزان فشار روانی را برای مدت طولانی‌تری تحمل نماید.

۲ ــ تنوع عوامل فشارزا: اگر فرد با حوادث فشارزای متعددی و در یک زمان روبرو شود، توانائی کمتری از خود نشان خواهد داد. تا اینکه همین حوادث برای او در موقعیت‌های جداگانه‌ای اتفاق بیافتد.

۳ ــ توازن و برابری نیروهای معارض: هرگاه قدرت و برابری نیروهای تعارض زا بیشتر باشد فشار بیشتری بر فرد وارد خواهد شد در حالیکه تعارضاتی که نیروی حرکتی آنها ضعیف می‌باشد، استرس کمی برای فرد بدنبال خواهد داشت. معمولاً قدرت نیروهای معارض میان نیازهای اساسی فرد مثل احترام بخود و رعایت مقررات اجتماعی فشار بیشتری را ایجاد می‌کند.

۴ ــ ناآشنا بودن و ناگهانی بودن مشکل: تحقیقات مختلف مربوط به روانشناسی اجتماعی نشان داده است که هرگاه فرد با محرکهای مبهم و ناآشنا روبرو شود میزان بیشتری از فشار را براو تحمیل می‌کنند. همچنین هرگاه شرایط ناگهانی بر فرد عارض شود او احساس فشار بیشتری

خواهد نمود.

۵ ــ نزدیک شدن به شرایط فشارزا: هنگامیکه فرد به موقعیت فشارزا نزدیک میشود، شدت فشار نیز افزایش می‌یابد. در تحقیقی مشاهده شد که دانشجویان هر چند که در طول سال نسبت به نمرات خود فکر می‌کنند لکن اضطراب آنها هنگامیکه امتحانات نزدیک میشود کاملاً افزایش می‌یابد. نزدیک شدن به زمان انجام اعمال جراحی و... نیز موقعیتهائی هستند که فشار را تشدید می‌کنند.

ب ــ خصوصیات و ویژگیهای موجود زنده: معمولاً موقعیت‌هائی که بطور واقعی برای یک فرد فشارزا می‌باشد برای دیگری ایجاد فشار به همان شدت نمی‌کنند، بلکه شدت فشار به ویژگیهای فردی او بستگی دارد. اهم این ویژگیها عبارتست از:

۱ ــ میزان کفایت: احساس کفایت و قدرت نسبت به اینکه ما قادریم علل ناکامیهای خود را برطرف نمائیم و با تلاش و کوشش میتوانیم بسیاری از شرایط فشارزا را تحمل کرده بدون اینکه آسیبی به ساختار روانی ما وارد آید. احساس کفایت در هر فرد بسته به تصور فرد از خویشتن و نیز ارزیابی مثبت از خویش است.

۲ ــ تفسیر شکل: برداشت و تلقی فرد از مشکلی که با او روبروست عامل مهم در شدت فشار خواهد بود. دراین مورد دو نکته را باید مد نظر قرار داد. یکی نگرش و تصور فرد از خویش و دیگری میزان درگیری ارزشهای فردی باموقعیت فشارزا. مثلاً اگر شرایط فشارزا با جنبه‌های مختلف بیولوژیکی روانی فرد درگیر شود موجب پیدایش فشار بیشتر در فرد خواهد شد.

۳ ــ میزان تحمل فشار: فرد به چه میزان قادر به تحمل شرایط فشارزا هم از نقطه نظر بیولوژیکی و هم نقطه نظر روانی است. میزان تحمل فشار در افراد مختلف متفاوت است. یک موقعیت فشارزا ممکن است برای فردی قابل تحمل باشد در حالیکه همان موقعیت فرد دیگری را از پای درآورد.

د ــ **تصویر خود و احساس ارزش:** از عوامل روانی مهمی که در ساخت شخصیت و رفتار افراد تأثیر بسزائی دارد تصویر خود و احساس ارزشی است که هر کس نسبت بخود دارد. تأکید عموم روانشناسان و تحقیقات انجام شده در این زمینه همه مؤید اهمیت مطلب فوق است. تأثیر تصویر خود و احساس ارزش در بهداشت روانی افراد انکار ناپذیر بوده و به‌همین جهت به عنوان یکی از نیازهای اساسی روانی انسان قابل بحث می‌باشد. تصویر خود: (Self Image) از عواملی است که در احساس احترام و کسب هویت سالم افراد مؤثر می‌باشد و آن عبارتست از نگرش و برداشتی است که هر کس از خود دارد، تصویر خود در برگیرنده خصوصیاتی مانند نام شخص، احساس نسبت به وضع جسمی، جنسیت، سن و ویژگیهای مربوط به طبقه اجتماعی، نگرش مذهبی، اعتقادی و فرهنگی و خلاصه کلیه عواملی که فرد را از دیگران ممتاز می‌سازد می‌باشد.

تصویر اندامی (Body Image) افراد علاوه بر تصویر خود دارای تصویر اندامی نیز هستند. تصویر اندامی هر فرد تنها بخشی از تصویر خود می‌باشد که با توجه به جنس، سن و شرایط بیولوژیکی، اجتماعی در افراد متفاوت است.

تصویر خود در افراد عادی و سالم همواره با واقعیت منطبق است در حالیکه در برخی افراد (افراد بیمار) چنین انطباقی میان واقعیت و تصویر خود وجود ندارد.

تصویر خیالی Ideal self Image: علاوه بر تصویر خود هر فردی دارای تصویر ایده‌آلی نیز میباشد. تصویر ایده‌آل آن تصویری است که ما میل داریم آن باشیم. چنین تصویری میتواند صورت ذهنی داشته باشد یا اینکه بصورتی که مایل هستیم در جامعه و در مقابل دیگران از خود ارائه دهیم تجلی نماید. پدیده همانند سازی در تشکل تصویر ایده‌آل افراد بسیار مؤثر می‌باشد. تصویر ایده‌آل هرکس میتواند بسیار آرمانی و دور از دسترس باشد که در چنین صورتی فرد بعلت عدم توانائی در تصرف آن دچار شکست می‌گردد و تکرار این شکست‌ها موجب بروز اختلال رفتاری خواهد شد. در حالیکه در افراد طبیعی و بهنجار فاصله میان تصویر ایده‌آل با تصویر واقعی فرد چندان زیاد نیست و فرد میتواند با تلاش معقول به آن دسترسی یابد.

احساس ارزش self steem: هنگامیکه فرد موفق به دسترسی به تصویر ایده‌آل گردد، در آنجا متوقف نشده بلکه اهداف جدیدی را برای خود در نظر گرفته و سعی در بدست آوردن آن اهداف خواهد نمود. چنین روندی منجر به بروز احساس ارزش در فرد می‌شود که عبارت از تأییدی است که هر فرد نسبت به خود خواهد داشت و هر چقدر فاصله میان تصویر خود با واقعیت نزدیکتر باشد احساس ارزش فرد نیز قوی‌تر خواهد شد.

عواملی که در پیدایش احساس ارزش و تصویر خود مؤثر هستند

۱ ـ **رفتار و واکنش اطرافیان:** تصویر خود متأثر از نگرش دیگران نسبت به افراد می‌باشد. این امر که دیگران نسبت به ما چه نظری دارند بویژه در دوران کودکی در پیدایش تصویر خود و در نتیجه احساس ارزش بسیار مؤثر است.

۲ ـ **ایفای نقش:** نقشی که هر فرد در زندگی براساس شرایط تحصیلی، اجتماعی، و موقعیت ویژه خود ایفا می‌کند منجر به پیدایش تصویر خود خواهد شد.

۳ ـ **تقلید و همانندسازی:** از هنگام کودکی افراد رفتار، افکار و احساسات خود را از طریق تقلید و همانندسازی با رفتار، افکار و احساسات دیگران شکل میدهند که این امر موجب پیدایش تدریجی تصویر خود به تصویر ایده‌آلی و احساس ارزش می‌گردد.

۴ ـ **بحران هویت:** بحران هویت که در دوره بلوغ رخ میدهد علت دیگری برای شکل‌گیری تصورات ازخویش است. در این‌دوره فرد دچارنوعی‌تعارض در ایفای‌نقش‌می‌گردد

که پس از عبور از این مرحله به مرحله ثبات هویت دست خواهد یافت.

۵ ــ احساس امنیت: مزلو معتقد است که نیاز به امنیت پس از نیازهای فیزیولوژیک از اهمیت زیادی برخوردار می‌باشد. احساس امنیت آن حالت آرامش جسمی و روحی است که هرکس میتواند در سایه آن به استعدادهای خود فعلیّت بخشد، عدم احساس امنیت یا بخطر افتادن آن موجب بروز ترس و اضطراب در فرد شده که در نهایت منجر به شکل‌گیری رفتار نوروتیک خواهد شد.

۶ ــ رقابت و مقایسه: تصویر خود و احساس ارزش افراد متأثر از توانائی فرد برای رقابت و نیز انجام مقایسه میان خود و دیگران از جهات مختلف می‌باشد. مقایسه میان استعدادهای خود با استعدادهای دیگران از جمله این موارد است.

اکنون که عوامل مؤثر در اختلالات رفتاری مورد بحث قرار گرفت و مشخص گردید که مجموعه‌ای از عوامل فوق میتوانند در تشکل هرگونه اختلال رفتاری دخیل باشد، بدیهی است که در رفع و درمان این اختلالات نیز باید مجموعه عوامل ایجاد کننده، مستعد کننده و آشکار ساز را مد نظر قرار داد تا بدین ترتیب قادر به درمان نسبتاً قطعی مشکل رفتاری نائل گردیم. اینک بحث مشکلات رفتاری را در سه گروه مورد بحث قرار میدهیم:

۱ ــ مشکلات مربوط به یادگیری

۲ ــ مشکلات رفتاری

۳ ــ مشکلات مربوط به عقب ماندگیهای ذهنی

که دو گروه اوّل بطور مفصل و گروه سوم به‌اجمال مورد بحث قرار خواهد گرفت.

انواع اختلالات رفتاری

یکم ــ اختلالات یادگیری Learning disorders

قبل از آنکه به بیان تعریف اختلالات یادگیری و تقسیم‌بندی آن بپردازیم لازم است تحول بهنجار و طبیعی تکلم و زبان را در کودکان بیان داریم. چرا که اختلالات یادگیری در هر صورت رابطه مستقیم با نحوه تکوین فرایند گویائی دارد.

بررسی و مطالعه تحولات گویائی (زبان) از مباحث دقیق وتاحدی مشکل در روانشناسی است. زیرا که از یکطرف فاصله زمانی را که یک کودک از ابتدا طی میکند تا در نهایت بصورت زبانِ گویا درآید طولانی می‌باشد. (فاصله زمانی ۲۴ تا ۳۰ ماه) و از سوی دیگر در همین مدت عوامل متعددی میتواند فرایند تکوین گویائی فرد را تحت تأثیر قرار دهد مانند رشد در ابعاد

مختلف جسمی، عاطفی، شناختی و...

آنچه که در مورد تکوین پدیده زبان قابل توجه است این است که همه مؤلفین و روانشناسان به وجود مراحلی معین که همه افراد در طی رشد خود از آن عبور می‌کنند تأکید دارند و تفاوت نظرات آنها تنها در نحوه تحول مراحل و چگونگی رخدادهای مربوط به هر مرحله است بطور کلی تکامل فرایند زبان را میتوان در مراحل زیر جستجو کرد:

الف ــ پیدایش اصوات: پیدایش اصوات که مقدمه تکلم در کودکان می‌باشد در سن ۱ تا ۲ ماهگی ایجاد می‌شود. و آنطور که برخی تصور کرده‌اند با فریادهای اولیه کودک یکسان نمی‌باشد. بلکه صداهای خاصی است که بصورت «قان‌قون» درهنگامیکه فرد فاقد تنش و حالات هیجانی است، ایجاد میشود. اصواتی که نوزاد در این ماه از خود درمی‌آورد بتدریج هم‌آهنگ شده از نظم، آهنگ و شدت صوتی معینی برخوردار میشود.

ب ــ بوجود آمدن هجاها: اصوات ایجاد شده در مرحله اوّل بتدریج در این مرحله تحت کنترل شنوائی فرد درمی‌آید و معمولاً از ۲ ماهگی تا ۶ ماهگی ادامه دارد. و در شرایط بی‌تنش و فشار به بازی می‌پردازد. علاوه بر این کودک تمایز میان اصوات گوناگون را درک میکند و سعی در بازپروری آنها می‌نماید. کودک در پایان این مرحله میتواند صداهای اطرافیان خود را تقلید نماید. و از این طریق روابط اجتماعی خود را با اطرافیان وسعت می‌بخشد.

ج ــ تقلید: تقلید آغاز شده در مرحله قبل در این مرحله گسترش بیشتری پیدا کرده و کودک پیوسته لوازم صوتی مورد نیاز برای تکلم را از طریق انتخاب اصوات مفید ایجاد می‌نماید. لکن در این مرحله هنوز کلمات و واژه‌ها که تحت اراده او بیان شوند وجود ندارد.

د ــ ادراک واژه‌ها: ادراک واژه‌ها هنگامی تحقق می‌پذیرد که کودک بتواند نخستین تجسمات را در ذهن خود ایجاد کند. بعنوان مثال در موقعیکه کودک میتواند با دیدن غذا بگوید قاقا و همزمان هنگامیکه غذا وجود ندارد قادر است که بطور مثال بدنبال آن بگردد. این شرایط درواقع مرحله جدیدی از تحول ذهنی فرد می‌باشد. که در آن قادر به انطباق مفاهیم با تجسمات خود است و تداوم این امر از طریق زبان صورت می‌گیرد. ظهور کلمات نخستین در فاصله بین ۹ ماهگی تا ۱۵ ماهگی است. اما باید توجه داشت که خزانهٔ کلمات کودک در این سن به کندی صورت می‌گیرد. و در شرایط طبیعی کودک در ۱۴ تا ۱۶ ماهگی تنها قادر به بیان حدود ۱۰ کلمه است. در پایان نیمه دوم سال دوّم زندگی کودک میتواند اسامی برخی اشیاء را نام برده و حتی جملات یک تا ۲ کلمه‌ای را ادا نماید. لازم به تذکر است که افزایش خزانه کلمات در ۱۸ ماهگی به بعد بسرعت بالا رفته و تا حد ۴ الی ۵ برابر میشود.

هـ ــ تکلم و سخن گفتن: در آغاز این مرحله که در تداوم مرحله قبل صورت می‌گیرد، کودک از کلمه و جملات بطور واضح استفاده میکند (۱۸ تا ۲۰ ماهگی) و اعمال در قالبهای کلی

بیاد آورده میشود و نحوه بیان کودک است که بزرگسالان را هدایت به فهم آن می‌نماید. در پایان سال دوّم و آغاز سال سوم زندگی است که کودک جملات واقعی را بکار می‌برد و در این هنگام ضمائر مفرد یا جمع را تشخیص میدهد. و در سن سه سالگی میتواند به زمان گذشته تکلم نموده وبالاخره تمام پایه‌های اساسی تکلم در سن سه سالگی کامل می‌گردد. بطوریکه پس از ۴ سالگی دیگر کودک از نظر تکلم وارد مرحله کیفی دیگری نمی‌شود. بلکه تنها به غنی‌تر شدن خزانه لغات خود اکتفا می‌کند و در سن ۵ سالگی است که سن نوشتن آغاز می‌شود و زبان ذهنی در قالب زبان نوشتاری تجلی پیدا میکند.

لازم به تذکر است که کیفیت هوش با رشد تکلم نیز تغییر می‌کند و بعبارت دیگر کودک از مرحله هوش عملی خارج میشود و در حل مشکلات خود از هوش نظری استفاده می‌نماید.(۲)

عوامل مؤثر در تکلم و سخن گفتن

مراحل رشد تکلم و سخن گفتن برای همه افراد تقریباً یکسان و مشابه است. لکن تحت تأثیر عوامل گوناگونی میتواند در افراد مختلف کیفیت سخن گفتن متفاوت باشد که در نتیجه موجب بروز تفاوتهائی در میزان خزانه لغات، درستی تلفظ و نحوه یادگیری گردد. بطور خلاصه عوامل مهمی که در تکلم افراد می‌تواند تأثیر بگذارد عبارتست از:

۱ ــ **وضع جسمی و سلامت بدنی**: سخن گفتن مبتنی بر فعالیتهای دقیق فیزیولوژیک عصبی، عضلانی است و تا هنگامیکه توان فیزیولوژیک سخن گفتن آماده نگردد فرد نمی‌تواند تکلم نماید. بدیهی است که هماهنگی میان اعضاء مؤثر در کلام ضروری می‌باشد (هماهنگی مغز، ماهیچه‌هائی که در سخن گفتن مؤثرند، زبان و تارهای صوتی). علاوه بر این سلامتی جسمانی فرد در زندگی بویژه در ۲ سال اوّل تأثیر مهمی در سخن گفتن فرد دارد. زیرا که برخی بیماریهای فرد میتواند موجب تأخیر در تکلم و سایر اختلالات تکلمی گردد.

۲ ــ **هوش**: رابطه میان هوش و رشد زبان از مسائل بدیهی و روشن در روانشناسی است، بویژه در سالهای اوّل حیات این همبستگی بسیار زیاد است. بررسیهای روانشناسی نشان میدهد که کودکان هوشمند دارای تکلمی رسا و محتوی کلامی عمیق هستند. بطور کلی کودکانی که دارای تکلم زودرس هستند از میزان هوش بیشتری احتمالاً برخوردار هستند. لکن باید توجه داشت که چنین رابطه‌ای یکطرفه می‌باشد بدین معنا کودکان دارای نقص در تکلم الزاماً عقب مانده نخواهند بود. بلکه دلایل دیگری میتواند موجبات این اختلال را فراهم نماید.

۳ ــ **تعامل‌های خانواده**: روابط خانوادگی موجب گسترش تکلم کودک از جهات مختلف از قبیل گسترش خزانه لغات و رسائی کلام میشود و هر چقدر روابط خانوادگی سالم و قوی باشد سخن گفتن کودکان بموقع و عمیق خواهد بود. درحالیکه خانواده‌هائیکه در روابط خود دارای

مشکلاتی هستند کودکان از سازمان کلامی خوبی برخوردار نخواهند بود. و کودکان در سخن گفتن خود تحت تأثیر شرایط منفی خانوادگی قرار خواهند گرفت.

مطالعات اسپیتز (Spitz) درباره کودکان پرورشگاه و کودکانی که در خانواده‌های خود بزرگ شده‌اند بخوبی تأثیر روابط خانوادگی در هوش کودکان را معین می‌کند. به نظر او کودکان بزرگ شده در پرورشگاه از کندی کلام برخوردار هستند.

خانواده میتواند از طریق سخن گفتن با کودکان و ایجاد شرایط مناسب جهت ابراز وجود و عقاید در میان همسالان در معاشرتهای اجتماعی و میزان فرصتی که به فرزندان میدهند موجبات رشد سخن گفتن و تکلم سالم را در فرزندان خود بوجود آورند.

۴ ــ **شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی:** معمولاً در میان کودکان مختلف در ابتدا سخن گفتن هیچگونه تفاوت محسوسی مشاهده نمی‌شود (تا ۱/۵ سالگی). لکن در طی رشد اختلافات آشکاری میان کودکان در شرایط اجتماعی و اقتصادی مختلف دیده میشود. که این اختلاف بیشتر در تعداد لغات، تلفظ درست، و دقت در جمله‌سازی می‌باشد. نتایج تحقیقات بیانگر این نکته است که خانواده‌های با شرایط اجتماعی و اقتصادی بهتر دارای کودکان با مشکلات تکلمی کمتر هستند تا خانواده‌های با شرایط اجتماعی و اقتصادی پائین‌تر.

۵ ــ **جنس:** تجربه نشان داده است که دخترها معمولاً زودتر از پسران هم‌سن خود شروع به سخن گفتن می‌نمایند. در ابتدا این تفاوت در نحوه اداء جملات میباشد که پسرها معمولاً جملات را بطور ناقص بیان می‌کنند. سپس با افزایش شرایط رشد این اختلاف بیشتر میشود بیان علت این تفاوت به سادگی امکان‌پذیر نیست و بطور کلی عوامل متعدد میتواند مؤثر باشد و حتی این امر در جوامع مختلف متفاوت می‌باشد. برخی از روانشناسان علت این اختلاف را با پدیده همانندسازی توجیه می‌کنند بدین ترتیب که دخترها معمولاً براحتی قادرند با مادر خود همانند سازی نمایند درحالیکه این امر در مورد فرزندان پسر تا حد زیادی با مشکل مواجه است. چرا که فرزند پسر به لحاظ وضع کاری پدر که معمولاً بطور فعال در طی روز در خانه نیست نمی‌تواند همانندسازی مناسب را انجام دهد.

تعریف اختلالات یادگیری

از مسائل مبتلا به آموزش و پرورش این است که دانش‌آموزانی را می‌بینیم که در امر یادگیری دارای مشکلاتی می‌باشند و قادر نیستند بطور طبیعی به یادگیری بپردازند و به همین جهت همواره از افراد همسال خود در این‌زمینه عقب‌تر هستند. این موضوع درحالی است که بسیاری از افراد مبتلا به مشکلات یادگیری از نظر هوشی و نیز سایر توانائیهای ذهنی در سطح مناسبی میباشند. لذا شناسائی و تشخیص اختلالات یادگیری و اقدام در مورد درمان و رفع مشکل

آنان امری است که باید مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گیرد.

روانشناسان با اندک تفاوتهائی اختلالات یادگیری را چنین تعریف می‌کنند:

کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری کسانی هستند که در یک یا چند فرایند اساسی در رابطه با خواندن (سخن گفتن)، درک کردن یا نوشتن دارای اشکال هستند بشرطی که این مشکلات ناشی از عقب‌ماندگیهای ذهنی، نقص بینایی، نقص حرکتی و یا نقائص فرهنگی نباشد. علائم این اختلالات ممکن است به صورتهای مختلف از قبیل اختلال در توجه به تفکر، تکلم، نوشتن و یا حساب کردن باشد.

طبقه‌بندی اختلالات یادگیری

با توجه به تعریف اختلالات یادگیری می‌توان این اختلالات را در دسته‌های زیر تقسیم‌بندی کرد:

۱ ــ مشکلات در سخن گفتن

۲ ــ مشکلات در نوشتن

۳ ــ مشکلات در توانائیهای بینایی و شنوایی

۴ ــ مشکلات در خواندن

۵ ــ ناتوانی در ریاضیات.

اینک به توضیح هریک از این دسته از اختلالات یادگیری می‌پردازیم:

۱ ــ مشکلات در سخن گفتن: در سخن گفتن تکامل یافته در کودک همواره سه مرحله صورت می‌گیرد:

الف: توانائی دریافت اصوات مختلف از طریق سیستم شنوائی

ب: تعبیر و تفسیر اصوات منتقل شده از طریق گوش توسط مغز

ج: پس از تعبیر و تفسیر اصوات دستگاه تکلمی از طریق مرکز عصبی توانائی ابراز عکس‌العمل در قالب بیان و گفتار را داشته باشد.

بر این اساس اکنون اگر در هر یک از مراحل فوق مشکلی بوجود آید موجب بروز اختلال در سخن گفتن می‌گردد. در ذیل به برخی از اشکالات مربوط به سخن گفتن اشاره می‌شود.

الف ــ تأخیر در تکلم: تأخیر در تکلم ناشی از دو علت می‌تواند باشد: یکی در اثر کری که فرد اصوات را نمی‌شنود، به همین جهت در بیان واکنش به صدا نیز عاجز خواهد ماند البته کری می‌تواند بصورت کامل یا نسبی صورت پذیرد. در حالت نسبی کودک اصواتی را که دارای فرکانس کم می‌باشند می‌شنود در حالیکه از شنیدن اصوات با فرکانس بالا عاجز است.

علت دوم تأخیر در تکلم ناشی از اختلالات عاطفی می‌باشد که در این صورت فرد قادر به

تکلم نمی‌باشد نکته حائز اهمیت در این حالت این است که اختلال حاصله به هیچ‌وجه جنبه عضوی ندارد.

ب ـ آفازی یا مشکلات در ساختن کلمه: حالتی است که در آن فرد صدا را شنیده لکن از تعبیر و تفسیر آن عاجز می‌باشد و یا حتی ممکن است برای خود تعبیر و تفسیر بنماید اما از بیان واکنش شفاهی عاجز باشد. اصطلاح دیسفازی «Dysphasia» را معمولاً در مورد این کودکان بکار می‌برند.

کودکان مبتلا به دیسفازی بیشتر مراحل مربوط به تکلم را می‌گذرانند (از قبیل بل بل کردن «Babbling»، تکرار اصوات Lalling و انعکاس صدا یا Echolalia) اما در تکلم دچار مشکل هستند. از علل آفازی می‌توان عوامل مادرزادی، ضایعات رگهای خونی و حالت آنسفالیت را نام برد.

ج ـ لکنت زبان «dyslalia»: بطورکلی هر فردی که از نظر تکلم طبیعی باشد در ادای کلمات و همچنین زمانی که صرف آن می‌کند دارای نظم و آهنگ خاصی است. حال اگر فردی یافت شود که این ریتم و نظم از کنترل او خارج شود با حالتی روبرو می‌شود که لکنت زبان نام دارد.

لکنت زبان معمولاً از دوران کودکی شروع شده و در میان پسرها بیشتر از دختران می‌باشد. از علل عمده آن جنبه‌های هیجانی و عاطفی را می‌توان نام برد، ضمن اینکه مواردی از لکنت زبانهای ارثی هم مشاهده شده است. باید توجه داشت که کودکانی که دچار دیررسی تکلم می‌شوند بیشتر به لکنت زبان مبتلا می‌شوند.

به اعتقاد برخی از روانشناسان عدم توجه والدین در نحوه تکوین فرایند سخن گفتن و رعایت نکات مربوط به آن از علل عمده لکنت زبان است. لکنت زبان را معمولاً بدو دسته تقسیم‌بندی می‌کنند.

۱ ـ لکنت زبان در مورد تکرار یک سیلاب خاص.

۲ ـ لکنت زبان در مورد تلفظ یک کلمه که در آن فرد تلاش می‌کند تا کلمه مربوطه را بیان نماید.

درمان: باید سعی کرد که درمان لکنت زبان را از سن ۴ یا ۵ سالگی شروع نمود. این امر هم به کاستن اضطراب والدین کمک می‌کند و هم کودک بهتر از هر موقع دیگر مستعد درمان است.

در درمان فرد الکن باید نکات زیر را مورد توجه قرار داد:

۱ ـ اجازه دادن به بیمار تا بتواند هر چه بیشتر بطور غیر رسمی تکلم نماید چرا که این امر اولاً سبب کاهش اضطراب و تنش فرد شده و ثانیاً شناخت بیشتر او را موجب می‌شود.

۲ ـ سعی شود که او صحبت‌های خود را بطور کامل انجام دهد بدون اینکه از دیگری کمک بگیرد.

۳ ـ عدم ورود در میان صحبت فرد الکن و از بین بردن شرایطی که او احساس فشار یا

عجله کردن نماید.

۴ ــ سعی در ایجاد شناخت در او نسبت به قابلیتها و توانائیها و استعدادهای خود.

۵ ــ تشویق کردن کودک به اینکه دروس خود را بلند بخواند.

۶ ــ هنگامی که به حالت لکنت افتاد چشم را از صورت او بر ندارید.

۷ ــ از او نخواهیم که پیش از سخن گفتن در مورد آنچه که خواهد گفت فکر نماید.

۸ ــ از خود الکن بخواهیم تا همیشه بطور طبیعی و عادی صحبت نماید. و از او نخواهیم که آهسته‌تر صحبت کند. در مواردی که لکنت زبان شدید باشد مراجعه به روانپزشک و متخصص ضروری خواهد بود. البته باید توجه داشت که این اختلال در کودکی چندان نگران کننده نخواهد بود. و ممکن است خودبخود مرتفع شود.

د ــ **ناتوانی در باز پدیدآوری هجاها:** رایج‌ترین این حالات عبارتست از:

۱ ــ حذف بخش آخر کلمه مثل کلمه هنو بجای هنوز

۲ ــ وارونه کردن کلمات مثلاً بقشاب بجای بشقاب

۳ ــ تغییر دادن گروه‌های صداها مثل هل‌کُوفته بجای هلیکوپتر

اختلالات فوق ممکن است هر سه در یک فرد وجود داشته باشد. این اختلالات در سنین اولیه ۳ یا ۴ سالگی بسیار زیاد است و در اکثر موارد بتدریج از بین می‌رود لکن در مواردی پا بر جا می‌ماند که موجب نگرانی می‌شود.

۲ ــ مشکلات در نوشتن: مهمترین مشکلات کودکان در نوشتن عبارتست از نارسانویسی (Dysgraphia) و چپ‌دستی (Left-handed).

الف ــ نارسانویسی (Dysgraphia): در این اختلال فرد علیرغم هوش طبیعی بسیار بد می‌نویسد و این قبیل کودکان ممکن است ناتوان از انجام اعمال حرکتی در نوشتن حروف و اشکال باشند و در مواردی نیز در اثر ضعیف بودن کارکردهای بینائی ناتوان از تبدیل اطلاعات بینائی خود به صورت اعمال حرکتی می‌باشند. بسیاری از روانشناسان تأثیر سیستم اعصاب نواحی مختلف بدن و نیز رشد کامل اعضاء حرکتی را عامل مؤثر در تکوین این اختلال تلقی کرده‌اند.

علل نارسانویسی:

از نظر آسیب‌شناسی دلایل اصلی که می‌تواند در بروز اختلال نارسانویسی مؤثر باشد بشرح زیر است:

ــ خطا در ادراک بینایی حروف و کلمات.

ــ وجود اشکال در تبدیل ادراک از بینائی بصورت حرکتی (ناتوان از تبدیل حافظه بصری به عملکرد نوشتاری).

ــ وجود نارسائی و ضعف در مهارتهای حرکتی.
ــ وجود حالات هیجانی از قبیل بی‌قراری و تندخوئی.

ب ــ چپ دستی (Left-handed): چپ‌دستی عبارتست از تمایل طبیعی فرد در نوشتن با دست چپ، کودک چپ دست در نوشتن از چپ براست مشکل چندانی ندارد ولی هنگامی که بخواهد از راست به چپ بنویسد با مشکل روبرو می‌شود. چنین فردی به علت نداشتن دید کافی در آنچه که می‌نویسد بصورت بدخط و نامرتب می‌نویسد و حتی در آغاز چیزی جز سیاه کردن کاغذ بنظر نمی‌رسد. و به همین جهت به منظور زیبا نوشتن در مواردی دست خود را چرخانده و بصورت کمانه در می‌آورد. اگر چپ دستی بصورت برتر دستی در نیامده باشد می‌توان او را تشویق به استفاده از دست راست نمود. لکن در افراد برتر دست (چپ) نباید فشار زیادی در جهت ممانعت از این امر به او وارد نمود.

بطورکلی فعالیتهای برتری جانبی تعیین کننده اعمال و فعالیتهای حرکتی هستند بطور طبیعی غلبه با راست برتر می‌باشد و ۷۰ تا ۹۰ درصد افراد معمولاً راست‌برتر هستند و چپ‌برتری بطور استثناء قابل طرح می‌باشد. به همین جهت هم موجب بروز مشکلات خاصی می‌تواند گردد. در مورد چپ‌برتری دو علت عمده مطرح می‌باشد.

گروهی معتقد هستند که چپ‌برتری نتیجه غالب بودن نیمکره راست مغز می‌باشد (در راست برتران غلبه نیمکره چپ مغز می‌باشد). و لذا این چپ برتری را طبیعی دانسته‌اند. لکن گروهی هستند که به علت صدمات مغزی در نیمکره چپ نیمکره راست این مسئولیت را بعهده می‌گیرد که این نوع چپ دستی را مرضی می‌دانند.

گروهی برتری جانبی را امر فرهنگی تلقی نموده و معتقدند که بر اثر تعلیم و تربیت افراد است که راست برتری یا چپ برتری در افراد بوجود می‌آید. و چون معمولاً جوامع لوازم و وسائلی را که ساخته عموماً کاربرد آنها به وسیله اندامهای راست می‌باشد لذا راست برتری رایج گردیده افزایش تدریجی راست برتری در استفاده از جنبه‌های مختلف حرکتی از قبیل دست راست، چشم راست و پای راست در فاصله سنین ۶ تا ۱۶ سالگی نیز مؤید همین امر می‌باشد.

بهرحال علاوه بر تأثیر عوامل فیزیولوژیک (مغز و اعصاب) مؤثر بودن شیوه‌های تمرین‌های خاص در توسعه مهارتهای نوشتن نشانگر این نکته است که بسیاری از چپ‌برتریها تحت نفوذ عوامل فرهنگی قرار دارند.

۳ ــ مشکلات در توانائیهای بینائی و شنوائی: مهمترین این اختلالات عبارتست از:

الف ــ کوری کلمه: کوری کلمه اختلالی است که در آن کودک علیرغم سلامت در بینائی و هوش طبیعی ناتوان از خواندن می‌باشد. افراد مبتلا به کوری کلمه دچار نقص در خواندن هستند، که به صورت نامنظم، منقطع، کج و فاصله‌دار می‌باشد. افراد مبتلا به کوری کلمه قادر به بیان

اهداف و مقاصد خویش از طریق نوشتن به سهولت و روانی نمی‌باشند. در سابقه این افراد شواهدی که حاکی از وجود اختلالات مغز می‌باشد مشاهده نمی‌گردد. لکن عموماً دیرتر به تکلم و سخن گفتن می‌افتند. اشتباه در تمایز میان چپ و راست و از همه مهمتر دو سو توانی (Ambidexterity) مشاهده می‌گردد. مشکلات این قبیل افراد معمولاً در ۴ زمینه زیر می‌باشد:

الف: اشکال در جهت‌یابی فضائی (تشخیص راست، چپ، بالا و پایین)

ب: ناهماهنگی در توالی حروف و کلمات

ج: ناهماهنگی موجود میان چشم و دست

د: ناهماهنگی میان اندامهای مختلف بدن

درمان: در این مورد باید سعی نمود که از ابتلاء کودک به این اختلال پیشگیری نمود. برای این کار همچنان که ذکر شد زمینه دوسوتوانی، اشتباه در چپ و راست و یا اختلالات خواندن در سابقه خانوادگی محرکهایی خواهند بود برای بررسی این عارضه، در این زمینه می‌توان با انجام تستهایی در مورد بینائی و شنوائی نسبت به سلامت آنها اطمینان حاصل کرد. پس آموزش بصورت مصوّر باید صورت گیرد تا نتیجه مفیدتری حاصل شود. و این امر موجب خواهد شد که فهم و درک آنها در سطح سایر افراد قرار گیرد. بعلاوه بعلت کاهش اضطراب و بوجود آمدن اعتماد به‌نفس عوارض این اختلال به حداقل خواهد رسید.

ب ــ آگنوزیای شنوائی Auditory Agnosia: این گروه از کودکان علیرغم سلامت سیستم شنوائی در تشخیص حروف و واژه‌های متشابه دچار اشکال می‌باشند. این عارضه در تشخیص صداهای مربوط به گفتار شدیدتر می‌باشد. مثلاً اگر لیستی از حروف یا کلمات مشابه را (دوتایی) برای کودک بخوانیم و از کودک بخواهیم که تفاوت آنها را بیان دارد. از این کار عاجز خواهد بود. برای تشخیص این اختلال میتوان چشمان کودک را بسته و از او خواست تا صداهایی مانند عطسه کردن، سرفه کردن و... را تکرار کرده و آن را تقلید نماید.

۴ ــ مشکلات در خواندن: کودکانی نارساخوان گفته می‌شوند که در خواندن ناتوان هستند. و به عبارت دیگر بعلت وجود برخی مشکلات معمولاً دیرتر و بدتر از کودکان عادی به درست خواندن دست پیدا می‌کنند و در برخی موارد ممکن است تا سالها فرد دچار اختلال در خواندن که همراه با اشتباهات فراوان است باشد. افراد نارساخوان معمولاً از هوش طبیعی برخوردار می‌باشند.

لازم به تذکر است که در ابتدای آموزش کودکان با مشکلات عدیده خواندن روبرو هستند لکن نمی‌توان آنان را نارساخوان تلقی نمود بلکه باید مدت ۱ سال یا ۲ سال از آموزش آنها گذشته باشد و در صورت تداوم مشکلات مربوط به نارساخوانی می‌توان آنان را در زمره مبتلایان به این اختلال فرض کرد.

کودکان نارساخوان عمدتاً مشکلاتی در مسائل مربوط به هماهنگیهای حرکتی، بینائی و ادراک کلی دارند. این اختلال در میان پسران بسیار بیشتر از دختران شایع بوده و تا ۳ برابر می‌باشد. بطور خلاصه مشکلات افراد نارساخوان بشرح زیر می‌باشد:

- اشتباه در مورد حروفی که شبیه یکدیگر می‌باشند مانند ج و چ
- وارونه خوانی مثل خواندن کلمه زور بجای روز
- حذف یا جمع کردن یک واژه و نیز جابجائی حروف و هجاها
- ناتوانی در ادراک ارزش بیانی واژه‌ها و ادراک جزءِ از کل
- بی‌میلی در خواندن.

درمان مشکلات مربوط به خواندن:

در درمان و پیشگیری از ابتلاء به اختلال نارساخوانی باید موارد زیر را مورد توجه قرار داد.

از آنجائی که یادگیری باید متناسب با امکانات کودک باشد، لذا اگر خواندن زودتر از موقع مناسب شروع شود اثرات زیان‌بخشی را بدنبال خواهد داشت به همین جهت کودکانی را که زودتر از موقع مقرر مناسب به مدرسه می‌روند، باید از آموزش اجباری آنها جلوگیری بعمل آورد. این امر از طریق اجرای مصاحبه و آزمونهای مربوط در مورد ارزیابی ابعاد گوناگون کلامی، ادراک فضائی و نیز بررسیهای خانوادگی امکان‌پذیر خواهد بود.

۵ ــ ناتوانی در ریاضیات: (Dyscalculia) ــ این اختلال عبارتست از عدم توانائی در انجام اعمال ریاضی البته دانش‌آموزانی که دچار سایر ناتوانائیهای یادگیری هستند الزاماً دچار اختلال در اعمال ریاضی نیستند. لکن تعدادی از دانش‌آموزان معمولاً بعلت عدم مهارت در انجام اعمال ریاضی دچار دشواریهای تحصیلی می‌شوند.

تحقیقات انجام شده در مورد دانش‌آموزان مبتلا به این اختلال نشان داده است که مشکلات مربوط به ریاضیات در اثر وجود آشفتگی در ادراک فضائی، اختلال در ادراک بینائی، وجود دشواری‌های شناختی و ادراکی ایجاد می‌شوند. لکن باید توجه داشت که همهٔ افراد مبتلا به دیسکالکولیک دارای علائم و علل یکسان نیستند و در این زمینه با یکدیگر تفاوتهائی دارند.

ویژگیهای کودکان مبتلا به ناتوانی در ریاضیات:

چنین کودکانی از خصوصیات زیر برخوردار هستند.

الف ــ آشفتگی در ادراک فضائی: این قبیل کودکان در شناخت واژه‌هائی مانند بالا، پائین، جلو، عقب و... دچار اشتباه می‌شوند.

ب ــ اختلال در ادراک بصری و هماهنگی بینائی و حرکتی: این قبیل کودکان نمی‌توانند اشیاءِ را به ترتیب و بطور متوالی بشمارند.

ج ــ کودکان مبتلا به این اختلال دارای تصورات غلط و نادرست در مورد اندامها و نـقش آنها هستند.

د ــ اختلال در فهم زمان و عدم تشخیص درست جهـت: ایـن افـراد در فـراگیری آدرس و تشخیص زمان دچار اشتباه فراوان می‌شوند.

هـ ــ افراد مبتلا به ناتوانی در ریاضیات دارای روابط اجتماعی ضعیف و عدم پـختگی لازم نیز هستند.

تئوریهای مربوط به ناتوانائیهای یادگیری

در مورد توجیه اختلالات یادگیری دو تئوری وجود دارد.

الف: تئوری نقص ادراکی ب: تئوری آموزشی، آکادمیک

الف ــ تئوری نقص ادراکی: این نظریه بر این نکته تأکید میکند که ناتوانائیهای یادگیری در اثر معلولیت در یک یا چند سطح از فرایندهای ادراکی بوجود می‌آیـد. بـراساس ایـن نـظریه کودکان در یادگیری به این علت شکست می‌خورند که آنها مرتکب خطاهائی در درک اثر مـحرک میشوند. برای مثال یک فرضیه عمومی پیشنهاد میکند که کـودکان بـا اختلال رشدی خـواندن یـا کوری کلمه (dyslexia) حروف چاپی را بصورت وارونه یا تصویـر مـعکوس درک مـی‌کـنند، یک حرف را بجای حرف دیگر می‌بینند. بعنوان مثال ad را بجای ab مـی‌بـینند.

همچنین در فراخوانی صداهائی که به حروف مربوط میشود نـاتوان هستند. کـودک دارای اختلال یادگیری واقعاً معتقد است که حروف و کلمات را متفاوت از کودکان دیگر می‌بیند. در واقع نوشتن حروف بوسیله این کودکان وارونه است و کلمات را از پشت می‌نویسند.

ب ــ تئوری آموزشی: این نظریه معتقد است که یک ناتوانی یادگیری بازتاب وجود یک مشکل در یاد دادن است. براساس این نظر، وجود مشکلی در یادگرفتن کـودک نـاشی از نـاتوانی کودک در یادگیری نیست بلکه احتمالاً معلم در آموزش و یاددادن ناتوان است. به‌همین جهت بـاید به روشهای آموزشی توجه کـرد تا اینکه ناتوانی یادگیری توسط ناتوانی دانش‌آموز توجیه شود.

آنچه که از این بحث می‌توان نتیجه گرفت این است که ناتوانائیهای یادگیری میتواند معلول هر دو شرایط مربوط به دانش‌آموز و محیط آموزش و تربیت باشد. لذا در ایـجاد مـحیط مـناسب برای یادگیری و رفع این اختلالات باید هر دو عامل را مدّنظر قرار داد.

دوّم ــ اختلالات رفتاری

۱ ــ تیک یا حرکات زائد (Tich)

تیک (Tich) عبارتست از حرکت، ناگهانی، سریع، تکراری و بدون اراده که در رفتار فرد ظاهر میشود. معمولاً حرکات تیک بوسیله ماهیچه‌های بدن صورت میگیرد. این حرکات در ابتدا ظاهر نامنظم داشته لکن بتدریج از نظم خاصی برخوردار میشود و بصورت رفتار تکراری از فرد سر می‌زند.

تیک یا حرکات زائد در میان پسران بیشتر از دختران است و در دوره بلوغ شدت پیدا میکند.

ویژگیهای روانی تیکها:

خصوصیات مشترک کودکان مبتلا به تیک را می‌توان بصورت بی‌حسی عاطفی، عقب‌ماندگی عاطفی، سادیسم (آزاردهی دیگران) را نام برد. این ویژگیهای روانی رفتارهائی را بدنبال دارد که از جمله آنها مخالفت، سرکشی، عصیان و عدم توجه به دستورات خانواده است. این قبیل کودکان، کسانی هستند که از فقر محبت در رنج هستند، به‌همین جهت نیازمند توجه و محبت می‌باشند. بررسیهای خانوادگی افراد مبتلا به این اختلال حاکی از وجود روابط معیوب و غیرطبیعی در خانواده‌های آنها است. از مهمترین این روابط معیوب انتظارات نابجای والدین و سختگیری را میتوان نام برد. اغلب این قبیل افراد از نظر هوشی در سطح مناسب بوده و کمروئی، خجلت، شک و تردید در مسائل مذهبی و اخلاقی از ویژگیهای ثانوی مبتلایان به تیک است. در سبب‌شناسی میتوان از علل ارثی و خانوادگی نیز نام برد. بعلاوه کسانیکه دچار اختلال تکلم و یا چپ دستی و... میباشند حرکات زائد در رفتار آنها بیشتر قابل مشاهده است.

انواع تیکها (Typs of Tichs): تیکها را برحسب اینکه مربوط به چه بخشی از اعضاء و اندامهای بدن باشد میتوان به انواع زیر دسته‌بندی کرد:

الف ــ تیکهای مربوط به چهره: شایعترین تیکها بوده و میتواند دربرگیرنده بخشی از آن یا همه چهره گردد. نمونه این تیکها، پلک زدن، کشیدن ابروها، گازگرفتن لبها، حرکات غیرعادی مربوط به ماهیچه‌های صورت و زبان را نام برد.

ب ــ تیکهای گردن: چرخش غیرارادی و زاید گردن در جهات مختلف.

ج ــ تیکهای مربوط به دست و پا: بالا انداختن شانه‌ها، دستها، کشیدن دست به مو و سر و صورت، خم کردن زانو و حرکات اضافی در راه رفتن.

د ــ تیکهای صدادار: از جمله این تیکها میتوان، عطسه کردن، سرفه‌کردن، تقلید صداهای حیوانات دیگر را که صورت تکرار عادت دارد را نام برد.

درمان تیکها: اکثر تیکها معمولاً در کودکی شروع شده و در دوره نوجوانی شدت پیدا میکند، اما پس از پشت سرگذاشتن بحران بلوغ خود بخود از بین میروند. لکن برخی از مبتلایان به این اختلال حتماً پس از این مدت نیز همچنان حرکات زائد خود را در رفتار خود ظاهر میکنند. که در این صورت نیاز به درمان پیدا خواهد کرد.

درمان تیکها در دو مرحله صورت می‌گیرد:

الف ــ ریشه‌یابی فیزیولوژیک تیکها: اینکه آیا ریشه تیکها به‌واسطه وجود اختلال در دستگاه عصبی هست یا نه که در صورت سالم بودن سیستم عصبی درمان مرحله دوّم را باید موردتوجه قرار داد.

ب ــ روان درمانی: در صورت عدم وجود مبنای عصبی رواندرمانی تنها راه معالجه تیکها است که در این روش باید موارد زیر را مورد توجه قرار داد:

۱ ــ شناخت وضعیت خانوادگی در جهت هدایت و راهنمائی هرچه بهتر افراد خانواده به منظور برقراری روابط سالم خانوادگی.

۲ ــ سعی در ایجاد آرامش و استراحت بیمار و جلوگیری از شرایط فشارزا برای او.

۳ ــ بازسازی حرکات جسمی کودک از طریق ایجاد هماهنگی میان اعضای بدن بطور ارادی.

۴ ــ در صورت شدت بیماری، دارو درمانی زیرنظر روانپزشک نیز میتواند در تسکین و آرامش بیمار مفید باشد.

۵ ــ روش تحلیل روانی در شرایط حادتر نیز در مورد بیماران مسن‌تر توصیه میشود.

۲ ــ دروغگوئی

اگر هر سخن غیرواقع را بخواهیم دروغ به حساب آوریم، بر این مبنا دروغگوئی افراد را میتوانیم در سه سطح تقسیم‌بندی نمائیم:

الف ــ دروغگوئی خاص کودکان: کودکان با سن کم به لحاظ اینکه هنوز از رشد شناختی کافی برخوردار نیستند و نمی‌توانند امور را آنطور که هست مورد دقت و توجه قرار دهند. لذا در بیان واقع دچار اشتباه و خطا میشوند. سخنان اشتباه در این قبیل کودکان بشرح زیر است:

۱ ــ در دو سال اوّل زندگی، کودک بعلت عدم درک مفاهیم لغات و نیز ناتوانی ذهنی در بیان عقاید خود مرتکب اشتباهات و خطاهائی در سخن گفتن میشود که بظاهر دروغ جلوه می‌کند. در حالیکه کودک هیچگونه نیتی از این خطاهای کلامی خود ندارد.

۲ ــ از ۲ سالگی تا ۴ سالگی معمولاً کودکان در یک دنیای تخیّلی بسر می‌برند. به‌همین جهت سعی میکنند تخیلات خود را چنان بیان دارند که واقعیت جلوه نماید. در اینجا نیز مانند مورد

اوّل کودک معمولاً براساس نیت و قصد قبلی برای رسیدن به هدفی خاص دروغ‌پردازی نمی‌کند، بلکه بیشتر در مسیر بیان تخیّلات خود اقدام به آن می‌نماید.

ب ــ **دروغگوئی عادی یا کاذب:** این نوع دروغگوئی شایعترین صورت دروغگوئی در میان افراد است. و بنام دروغگوئی عادی تلقی میشود. این نوع دروغگوئی در اثر لغزشها و پیش‌آمدهای گوناگون و معمولی توسط افراد گفته میشود. بطوریکه فرد پس از مدتی پشیمان شده و احساس گناه نسبت به گفته دروغ خود می‌نماید.

لازم به تذکر است این دو گروه دروغگوئی (الف و ب) را نمی‌توان جزءِ دروغگوئیهای مرضی به حساب آورد. البته دسته دوّم در علم اخلاق موردتوجه قرار گرفته، و در مذّمت آن مطالبی نیز آمده است.

دروغگوئی مرضی: در این حالت، دروغگوئی معمولاً بصورت رفتار عادی درآمده و فرد با قصد و نیّت قبلی در جهت رسیدن به هدفی خاص اقدام به بیان مسائل غیرواقع می‌نماید. معمولاً چنین فردی از نظر سنی در حدی است که آگاهانه به این عمل دست می‌زند. به‌همین جهت فرد دچار فقدان احساس مسئولیت در مقابل وجدان خود نیز می‌گردد. لذا هیچ مانع درونی در مقابل دروغگوئی خود احساس نمی‌کند. افراد دروغگو معمولاً ازنظر شخصیتی بی‌ثبات بوده و از قدرت کلامی قوی برخوردار میباشند و هنگامیکه دروغ می‌گویند با مهارت و توان زیادی آنرا شاخ و برگ داده و بالاخره همچنانکه ذکر شد حداقل احساس گناه را نسبت به عمل خود می‌کنند.

علل دروغگوئی مرضی: علل متعددی را میتوان برای دروغگوئی‌های مرضی نام برد که مهمترین آنها عبارتست از:

۱ ــ خودخواهی: که معمولاً برای جلب‌توجه دیگران و نیز مورد تائید واقع شدن فرد دروغ می‌گویند. بخصوص هنگامیکه افراد در یک جمع قرار می‌گیرند به ساختن داستانهائی که سبب محور قرار گرفتن آنها شود می‌پردازند. این تمایل در میان افرادیکه احساس بی‌کفایتی، حقارت و احساس کوچکی می‌نمایند بیشتر دیده میشود.

۲ ــ دروغگوئی برای فرار از تنبیه: این نوع دروغگوئی به دروغگوئی دفاعی نیز معروف است، و در آن فرد سعی می‌کند با سرهم کردن مطالبی غیرواقع از شرایط مشکل‌زای تنبیه آفرین فرار نماید. این نوع دروغگوئی معمولاً در میان افرادی دیده می‌شود که خانواده آنها بسیار سختگیر هستند.

۳ ــ دروغگوئی برای اخذ انتقام: تنفر یا خشم نسبت به فرد یا افراد مبنای اساسی این نوع دروغگوئی را تشکیل میدهد. که فرد از طریق دروغ‌پردازی اقدام به تخلیه تنش موجود در خود میپردازد.

در بیان دروغگوئی: قبل از هر چیز باید مسئله موردتجزیه و تحلیل قرار بگیرد. و علل و

عوامل اصلی که موجب پیدایش دروغگوئی شده است کشف گردد. تا بتوان به موقع نسبت به درمان آن اقدام کرد. در رفع و درمان دروغگوئی کودکان و نوجوانان باید موارد زیر را درنظر گرفت:

۱ ــ جلوگیری از ایجاد شرایط سخت و پرفشار در محیط زندگی کودک که معمولاً در خانواده‌ها بوجود می‌آید. از جمله این موارد توجیه والدین نسبت به این نکته که نباید با نظم و انضباط غیرمعقول خود موجبات دروغگوئی کودکان را فراهم نمایند.

۲ ــ از آنجائیکه رفتار کودکان براساس مکانیزم همانندسازی شکل می‌گیرد. لذا بر الگوهای خانوادگی و آموزش کودک (والدین، مربیان، معلمان) است که از بیان مطالب کاذب و غیرواقع شدیداً خودداری نمایند. و تنها متناسب با درجه سخنان دروغ و غیرواقع واکنش منفی از خود نشان دهند.

۳ ــ کودکان و نوجوانان باید مورد احترام والدین و معلمان خود قرار گیرند. سعی شود که از تحقیر و تمسخر افراد بشدت جلوگیری شود. چرا که احساس حقارت موجب انجام اعمال نادرست از طرف کودکان میگردد تا بدین‌وسیله احساس حقارت خود را جبران نمایند.

۴ ــ توجه به جنبه‌های عاطفی کودک و تلاش در جهت رشد و گسترش حیطه عاطفی بطور طبیعی. این امر با ایجاد محیط امن و عاری از ترس برای کودکان امکان‌پذیر است. کودک می‌بیند مواقعی پدر و مادر خود در اثر غفلت مرتکب شکستن شیء شده‌اند لکن مورد مواخذه قرار نگرفته‌اند و همینطور افراد دیگر از قبیل کودکان میهمان نیز چنین عملی را مرتکب می‌شوند، پدر و مادر او نه تنها او را مورد مواخذه قرار نمی‌دهند بلکه نوازش و تکریم نیز می‌کنند، ولی هنگامیکه او چیزی را می‌شکند سخت مورد مواخذه واقع شده و در معرض مجازات قرار می‌گیرد. این اعمال و برخوردهای غیرعادلانه باعث می‌شود که کودک از نظر پدر و مادر تنها خود را عامل خطر می‌بیند و به ترس و دروغگویی مبتلا می‌شود.

۳ ــ دزدی

دزدی یکی از مشکلات رفتاری شایع در سطح دانش‌آموزان بویژه نوجوانان میباشد. از آنجائیکه دزدی یکی از عوامل زمینه‌ساز شخصیت در بزهکاری در آینده میباشد. لذا توجه به آن از اهمیت خاصی برخوردار است. معمولاً افراد بزهکار و ضداجتماع در سابقه بیماری خود مواردی از ارتکاب به جرائم مختلف و از جمله دزدی را داشته‌اند. به‌همین جهت بررسی پدیده دزدی در سطح دانش‌آموزان و کشف علل آن و نیز سعی در درمان و حل مشکل آنان از ضرورت ویژه‌ای برخوردار است.

معمولاً در سالهای اوّل زندگی فرد بکار بردن واژه دزدی مناسب نمی‌باشد چرا که کودک

از حسن و قبح کاری که انجام میدهد آگاه نیست. در حالیکه افراد بزرگتر در ارتکاب به عمل دزدی می‌دانند که اشتباه میکنند مع‌الوصف به انجام آن مبادرت می‌ورزند. بعلاوه باید توجه کرد که در وراءِ عمل دزدی همیشه یک انگیزه و محرک قوی وجود دارد که شناسائی آن از سوی اولیاء دانش‌آموزان و یا کارگزاران مدرسه جهت رفع آن مهم است.

علل دزدی: علل عمده دزدی بشرح زیر است:

الف ــ نیاز اقتصادی: از آنجائیکه رفع نیازهای ضروری افراد امری حیاتی میباشد. به‌همین جهت برخی افراد که از وضعیت اقتصادی مناسبی برخوردار نیستند ممکن است مرتکب عمل دزدی شوند. نیازهائی همچون غذا، پوشاک، امکانات آموزشی و .... از جمله این موارد هستند که فقدان آن به نسبت‌های متفاوت میتواند رفتار فرد را تحت‌تأثیر قرار دهند.

ب ــ ممکن‌است افراددزدی را بخاطر کاهش اضطرابها و فشارهای روانی‌حاصله مرتکب شوند. این خصوصیت در میان دانش‌آموزانی که از یک شرایط عاطفی هیجانی و بی‌ثبات برخوردارند بیشتر قابل مشاهده است.

ج ــ دزدی به منظور جلب توجه و تأیید گروه: از آنجائیکه گرایش به گروه و زندگی گروهی نقش اساسی در رفتار و شخصیت افراد بویژه نوجوانان دارد و به‌همین جهت ممکن است برخی کودکان برای کسب رضایت آنها و تأیید گروهی اقدام به دزدی نمایند.

د ــ دشمنی، کینه، خصومت نسبت به دیگران: گاهی مواقع دزدی به دلیل مسائل مطرح شده در بالا نیست، لکن فرد چون نسبت به محیط خود و یا افراد خاصی احساس خصومت و کینه میکند. به منظور انتقام گرفتن از طرف مقابل اقدام به دزدی نماید. همینطور حسادت به دیگران به ویژه همکلاسیها افراد را وادار به دزدی می‌کند.

این نوع دزدی معمولاً بطور ماهرانه با نقشه قبلی صورت می‌گیرد. هدف عمده در این دستبردها اذیت دیگران و دادن اسناد دزدی به دیگری است. همچنین ممکن است به قصد تنبیه فرد دیگر کسی اقدام به دزدی نماید تا موجبات اخراج و تنبیه او را فراهم نماید. متأسفانه باید متذکر شد که در میان کودکان و نوجوان این نوع دزدی از میزان شیوع بیشتری برخوردار است و علت این امر عدم تهدیدپذیری نوجوان و بی‌اثر بودن نتیجه تنبیه است.

هـ ــ مسائل خانوادگی: از جمله کمبود مهر و محبت ناکافی یا شرایط فرهنگی نامناسب و مسائل خانوادگی از قبیل اختلاف‌سلیقه والدین و یا اعتیاد یکی از والدین و یا وجود نامادری و غیره می‌تواند ارتکاب افرد به عمل دزدی را سبب شود.

۴ ــ فرار

فرار بخشی از رفتارهای ناسازگارانه‌ای است که کودکان و نوجوانان مرتکب میشوند. و

فرد بدلایلی از مدرسه یا محیط زندگی طبیعی خود فرار میکند. چنین رفتارهائی مقدمه آموزشهای ابتدائی رفتارهای بزهکارانه بعدی به حساب می‌آید. و در همین فرارهای اولیه است که فرد بخاطر رفع نیازهای عادی خود و یا پرکردن اوقات بیکاری به اعمال ناهنجار دیگر از قبیل دزدی و ولگردی رو می‌آورد. از همه مهمتر در محیط و شرایط کوچه و خیابان است که افراد همسال و همدرد یکدیگر را پیدا کرده و به تشکیل گروه و دسته‌های ابتدائی بزهکاری مبادرت می‌ورزند. و در صورتیکه این قبیل افراد، به موقع شناسائی و به زندگی طبیعی خویش بازنگردند منجر به تشکیل باندهای مخرب و بزهکار می‌گردد.

علل فرار: در مورد فرار کودکان و نوجوانان از مدرسه یا خانه میتوان به عوامل زیر اشاره کرد:

۱ ــ وجود شرایط تنبیه و اذیت و آزار والدین یا افرادیکه مسئولیت نگهداری آنها را بر عهده دارند، که در این وضعیت فرد قادر به تحمل شرایط مذکور نبوده و در نتیجه تنها راه نجات خود را در فرار جستجو می‌کند.

۲ ــ فرار ممکن است بخاطر انتقام گرفتن از یک فرد یا خانواده صورت گیرد.

۳ ــ تحقیقات نشان داده است که بسیاری از کودکان و نوجوانانی که اقدام به فرار می‌کنند کسانی هستند که خانواده‌های آنها از هم گسیخته بوده، بعلاوه وجود خواهران یا برادران بزهکار نیز موجب فرار کودکان کوچکتر می‌گردد.

۴ ــ فرار از مدرسه ممکن است ناشی از ترس بیش از حد از مدرسه باشد و این موضوع زمانی تشدید میشود که شرایط مدرسه بیش از حد نامساعد و ناراحت کننده باشد.

۵ ــ تغییرات مکرر مدرسه، مردود شدن و همچنین وجود برنامه‌های تحصیلی نامناسب موجبات فرار دانش‌آموزان را فراهم می‌کند.

۶ ــ وجود ناسازگاریهای رفتاری در کودک که برای مدرسه قابل قبول نبوده و در نتیجه فرد بخاطر عدم سازگاری و انطباق با قوانین مدرسه مبادرت به فرار می‌کند.

تفاوت میان ترس از مدرسه و فرار از مدرسه: فرار از مدرسه با ترس از مدرسه تا حد زیادی با یکدیگر تفاوت دارند. ترس از مدرسه عبارتست از خودداری از رفتن به مدرسه و این در حالی است که والدین نسبت به امتناع کودک از رفتن به مدرسه آگاه بوده و کودکان معمولاً در خانه باقی می‌مانند و در واقع کودک به طرد مدرسه دست می‌زند.

این قبیل کودکان از نظر هوشی در سطح مناسب بوده و از نظر رفتار در مدرسه از کودکانی که از مدرسه فرار می‌کنند بهتر هستند. و معمولاً افرادی کمرو و آرام می‌باشند. در حالیکه فراریان از مدرسه هم از خانه و هم از مدرسه فرار کرده و رفتارهای ضد اجتماعی و ناسازگارانه بیشتری دارند. کودکانی که ترس از مدرسه دارند در زمان کودکی بندرت از مادرانشان جدا شده‌اند و

مادران آنها بیش از اندازه آنها را مورد حمایت خود قرار داده‌اند و به‌همین جهت زمینه ابتلاء به اختلالات نوروتیک را بیش از سایرین دارند.

۵ ــ ترس مرضی «Phobia»

ترس مرضی از شایعترین اختلالات روانی است که بخش قابل توجهی از کسانیکه به مراکز درمانی و کلینیکها مراجعه می‌کنند از وجود حالت ترس مرضی شکایت دارند. این اختلال در میان دختران بیش از پسران است. واکنش ترس مرضی به تنهائی کمتر قابل ملاحظه بوده و عموماً با اضطراب وسایر علائم نوروتیک همراه است. به همین جهت درمان نیز تا حدی با مشکل مواجه می‌گردد. درمان ترس مرضی در کودکان و نوجوانان بسیار ساده و آسان انجام می‌پذیرد در حالیکه در بزرگسالان درمان مشکل‌تر صورت می‌گیرد.

تعریف ترس مرضی: قبل از هر چیز باید میان ترس مرضی و ترس طبیعی تمایز قائل شد. بطور کلی در ترس طبیعی ترس ناشی از یک منبع واقعاً ترسناک و وحشت‌زا بوده و ترس یک واکنش طبیعی و عادی تلقی میشود. بدیهی است که این امر محصول نیروی صیانت ذات در افراد می‌باشد که برای حفظ ذات خویش چنین واکنشی را در موقعیت‌های خطرناک از خود نشان می‌دهند. آنچه که در ترس طبیعی مورد توجه است اینکه فرد نسبت به عامل ترس آگاهی داشته و بعبارتی در ترس طبیعی ادراک ترس با موضوع ترس انطباق دارد. بعنوان مثال اگر فردی در بیابان با یک حیوان درنده روبرو شود ترس طبیعی بر او عارض خواهد شد. در ترس مرضی یا فوبیک فرد از شیء یا موقعیتی می‌ترسد که نسبت به عدم ترسناک بودن آن آگاهی دارد. لکن واکنش ترس برای فرد در این موقعیت اجتناب‌ناپذیر است، مانند ترس از مکانهای باز یا ترس از اجتماع انسانی. در اینجا واکنش ترس نوعی واکنش دفاعی است که بیمار تلاش می‌نماید تا اضطراب خود را با جابجائی ترس از یک موقعیت یا فرد یا فکر ویژه به یک موقعیت یا فرد و فکر دیگر که با اولی ارتباط دارد کم نماید. احساس وحشت شدید آگاهانه از یک موقعیت ویژه در واقع از یک منبع دیگر سرچشمه گرفته منبعی که بیمار نسبت به آن فاقد آگاهی است.

در ترس مرضی نحوه بکارگیری افراطی از مکانیسم‌های دفاعی عموماً بصورت نمادسازی و جابجائی فراهم می‌شود. بعبارت دیگر فرد برای کاهش اضطراب که ناشی از یک عامل ناخودآگاه است با جابجا کردن به ترس از یک شیء با پدیده سمبلیک مبادرت می‌ورزد.

انواع ترس مرضی: انواع ترسهای مرضی را میتوان به سه دسته تقسیم‌بندی نمود: ترس از مکانهای باز، ترس‌های مرضی اجتماعی و ترسهای ساده.

۱ ــ ترس مرضی از مکانهای باز: در انواع مختلف این گروه از ترسهای مرضی فرد از حضور در مکانهای عمومی و یا شرایطی که موجب تنها ماندن او گردد اجتناب می‌کند. از نظر میزان شیوع نسبت به سایر ترسها بیشتر می‌باشد. چنین ترسهائی معمولاً همراه با حملات هراس (Panic attacks) قابل مشاهده است. در اینگونه ترسها فرد هنگامیکه با موقعیت ترسناک روبرو شود بشدت دچار اضطراب شده و عوارضی از قبیل دگرگونیهای فیزیولوژیک مانند طپش قلب، تعریق، لرزش، خستگی و غش بوجود می‌آید. در نهایت ممکن است فرد تحت تأثیر شرایط اضطراب‌زای هراس عقب‌نشینی کرده و از ادامه کار خودداری نماید. و سرانجام از موقعیت اضطراب‌زا اجتناب نماید تا قادر به کنترل اضطراب خود گردد و این در حالی است که محدودیت فعالیتهای او را در پی خواهد داشت.

۲ ــ ترسهای مرضی اجتماعی: مشخصّه بارز این قبیل ترسها عمدتاً به ترس فرد نسبت به ارزیابی دیگران از او برمی‌گردد. او دائماً در این اضطراب بسر می‌برد که مبادا دیگران برداشت منفی و نادرستی از او داشته باشند. و به‌همین جهت همواره در این فکر است که مبادا رفتار ناخوشایندی از او سر بزند که موجب تمسخر و تحقیر او گردد. صور مختلف این نوع ترس عبارتست از ظاهر شدن در مجامع عمومی، سخنرانی کردن در مقابل دیگران و...

از علل عمده این قبیل ترسها وجود تأخیر در بروز رفتارهای مربوط به استقلال و عدم استقلال با توجه به شرایط نامناسب فرد است که معمولاً در اواخر دوران کودکی و ابتدای نوجوانی و بلوغ بیشتر از دوره‌های دیگر رشد وجود دارد. و در صورتیکه بطور طبیعی حل نشود و پس از نوجوانی نیز ادامه یابد حالت مرضی بخود میگیرد.

۳ ــ ترسهای مرضی ساده: ترس از اشیاء و موقعیت‌های ساده از قبیل حیوان، حشره، ارتفاعات و... صورتهای رایج این قبیل ترسهای مرضی هستند. این ترسها معمولاً در دوران کودکی شروع شده و در طی رشد بتدریج خودبخود معالجه و درمان میشود. لکن در صورت وجود محرک شدید ترسناک بصورت رفتار مرضی در زندگی بعدی تثبیت خواهد شد.

نکته قابل توجه در ترسهای مرضی این است که ترس از موقعیت ویژه به موقعیت‌های جدید نیز تعمیم می‌یابد. و بدین ترتیب فرد در موقعیتهای جدید غیر از موقعیت قبلی نیز دچار اضطراب ناراحت‌کننده میشود. و در نتیجه حیطه ترس فرد دائماً گسترده‌تر گشته و متقابلاً محیط زندگی محدودتر می‌شود. و از آنجائیکه بیماریهای نوروتیک همراه با اکتساب ثانویه هستند فرد برای رهائی از اضطراب به اتخاذ شیوه‌های غیرمنطقی مبارزه با اضطراب اقدام می‌نماید. این امر در مورد کودکانی که مبتلا به ترس از مدرسه هستند بیشتر مشاهده می‌گردد.

علل ترس مرضی: عللی که موجب ایجاد ترس مرضی می‌شوند عبارتست از:

۱ ــ روابط خانوادگی، روابط میان والدین مهمترین عامل در تعین رفتار غیرعادی

خصوصاً فوبیاست. هرگاه مادر در خانه بطور طبیعی قادر به بیان احساسات درونی خود نباشد موجب خواهد شد که با تنگ کردن روابط اجتماعی خود در خانواده منشأ نوعی نگرانی و اضطراب ابتدائی برای کودکان را در خانه فراهم نماید که در نتیجه رشد هسته اولیه ترس مرضی را در کودکان سبب شود.

۲ ــ در برخی موارد ترس مرضی بعلت مکانیسم شرطی شدن بوجود می‌آید. بدین معنی که هرگاه محرک ناخوشایند و نامطلوب به همراه یک محرک خاص بر کودک وارد شود موجب بروز واکنش ترس در کودکان می‌گردد.

۳ ــ ترس نوعی مکانیسم جابجائی است که در آن فرد برای رهائی از موقعیت و شرایط مسئولیت‌زا بطور ناخودآگاه اقدام به ترس از شیء خاصی می‌نماید.

۴ ــ در برخی موارد ترس مرضی در اثر همانندسازی میان کودک و والدین حاصل میشود. برای مثال مادری که از یک موقعیت ویژه غیر ترسناک می‌ترسد ممکن است رفتار خود را از طریق همانندسازی به کودک خود منتقل نماید. و در نتیجه کودکان نیز دچار ترس مرضی گردند.

درمان ترس مرضی: بسیاری از ترسهای مرضی در طی رشد بتدریج از بین رفته و درمان میشوند، لکن در مواردی نیز تحت تأثیر عوامل مختلف ترس مرضی بعنوان بخشی از ساختار رفتاری و شخصیتی فرد درمی‌آید که دراین شرایط کمک به رفع.و درمان ترس امری لازم و ضروری است.

معمولی‌ترین روش در برخورد با مسئله ترس این است که سعی شود کودک با تجربیات متعدد در زندگی خود روبرو شود تا قدرت و توانائی برخورد با موقعیت‌ها و مشکلات را پیدا نماید. همچنین باید به مسئله شناخت و آگاهی کودک از امور توجه نمود زیرا اساساً شرایط مبهم و ناشناخته از شرایط و پدیده‌ها موجب ایجاد دلهره و اضطراب می‌شود. و در سایه شناخت درست است که فرد اطمینان به نفس پیدا کرده و قادر به تحقق توانائیها و قابلیتهای خود در شرایط زندگی خواهد بود.

در درمان ترس مرضی میتوان از روشهای روان درمانی، رفتار درمانی و در مواردی از دارو درمانی بهره گرفت، در ذیل به بیان یکی از روشهای رفتار درمانی که در درمان فوبیاهای کودکان مؤثر و مفید میباشد بنام حساسیت زدائی تدریجی میپردازیم.

حساسیت زدائی تدریجی Systematic desensitivation: این روش بطور مشخص بر اصول یادگیری مبتنی می‌باشد. بدین معنی که بسیاری از محرکهای درونی و بیرونی پاسخهای خاصی را در موجود زنده سبب میشوند. حال اگر محرکهای بی‌اثر که هیچ ارتباطی با پاسخهای مذکور را ندارند با محرکهای ایجادکننده آن پاسخها همراه نمائیم پس از چند بار همراهی پاسخهائی را

ایجاد می‌کنند که محرکهای طبیعی بوجود می‌آورند. از کسانیکه در سالهای اخیر به درمان ترس با این روش اقدام نموده جوزف‌ولپ (Joseph Widpe) می‌باشد. بطور خلاصه روش حساسیت‌زدائی تدریجی بشرح زیر میباشد.

همانطور که بیان شد روش فوق بر این نکته تأکید دارد که ترس مرضی ناشی از همراه شدن یک محرک واهی با تجارب ترس‌آور است. طبعاً هدف اساسی در درمان این خواهد بود که بیمار بتواند سرانجام در برابر محرک ترسناک شرطی واکنش مثبتی از خود نشان داده یا کاملاً نسبت به آن بی‌تفاوت بماند. در بروز واکنش ترس سیستم اعصاب سمپاتیک و پاراسمپاتیک دخالت می‌کنند. لذا در درمان باید با تحریک کردن بخش پاراسمپاتیک واکنش بخش سمپاتیک را کنترل نمود. به همین جهت در ابتدا دو محرک که یکی ترس‌آور و دیگری مطبوع و خوش‌آیند است ارائه میشود لکن باید توجه داشت که شدت این دو محرک نباید یکسان باشد بلکه محرک ترس‌آور باید از شدت کمتری برخوردار باشد و محرک خوش‌آیند از شدت بیشتر. در نتیجه چون واکنش پاراسمپاتیک به لحاظ شدت محرک بیشتر است قادر خواهد بود که واکنش سمپاتیک (ناشی از محرک ترس‌آور) را خنثی نماید. سپس در مراحل بعدی آزمایش (که با فواصل زمانی معینی صورت خواهد گرفت) محرک ترس‌آور کمی شدیدتر خواهد شد و این روند آنقدر ادامه می‌یابد تا جائیکه فرد کاملاً در برابر محرک ترسناک بتواند قرار گرفته و بطور عادی و طبیعی نسبت به آن واکنش نشان دهد. بعبارت دیگر واکنش ترس کاملاً خنثی شود.

نکته مهم در اجرای این شیوه درمان این است که میزان شدت ترس فرد از محرک مورد نظر باید مشخص شود و سپس بر اساس برنامه منظم زمان‌بندی شده و برحسب شرایط بتدریج محرک ترس‌آور ارائه شده و تا آخر ادامه یابد. و در همه حال ارائه محرک خوش‌آیند و مطبوع امری ضروری است.

لازم است پس از خاتمه یافتن درمان مستقیم؛ مدتی بیمار تحت درمان غیرمستقیم نیز قرار بگیرد تا بقایای ترس مرضی نیز از بین رفته و فرد قادر به زندگی در همه شرایط بطور طبیعی باشد.

۶ ـ اختلالات جنسی

مسائل مربوط به اختلالات جنسی بسیار وسیع و گسترده می‌باشد، بخشی از این مسائل میتواند در طی رشد موجب بروز مشکلاتی برای افراد گردد. بیان همه موارد مربوط به اختلالات جنسی در اینجا امکان‌پذیر نمی‌باشد. به‌همین جهت تنها به ذکر یکی از این موارد که در مدارس معلمان و مربیان با آن روبرو هستند پرداخته و بقیه را تحت عنوان مسائل جنسی بطور مختصر مطرح خواهیم کرد.

اختلال هویت جنسی (Gender Identity Disorders) ـ واژه هویت جنسی یا (Gender Identity) معمولاً درمقابل کلمه‌جنس (sex) که تنهاصفات بیولوژیک یک‌فرد رامشخص می‌نماید آورده می‌شود و مراد از آن این است که هر فردی (زن یا مرد، دختر یا پسر) تعریف روشن و مشخص از هویت جنسی خود داشته و نسبت به آن دارای احساس و آگاهی است. و در طی زندگی سعی می‌نماید که همواره رفتارهائی را انجام دهد که با هویت جنسی بیولوژیکی خود هماهنگی و مطابقت داشته باشد چنین تصوری که هر فرد از نظر نقش جنسی از خود دارد هویت جنسی نام دارد.

کسب هویت جنسی در طی فرآیند رشد برای هر فرد حاصل میشود و در شکل‌گیری آن، عوامل زیر مؤثر هستند:

الف ـ عوامل بیولوژیک

ب ـ عوامل روانی، زیستی

ج ـ عوامل مربوط به شرایط اجتماعی و همانندسازی رفتاری.

حال اگر فردی از هر جنس قادر به ایفای نقشی جنسی نباشد طبعاً دچار اختلال در هویت جنسی خواهد بود.

در اختلال هویت جنسی دوران کودکی با افرادی روبرو میشویم که صفات جنس مقابل را دارند. این اختلال ممکن است در فاصله سنی ۳ یا ۴ سالگی شروع شده و بتدریج با ایفای نقش جنسی مقابل خود را به همسالان جنس مقابل تحمیل نماید. و بالاخره در رفتار و بازی به مانند آنها عمل نماید. بتدریج که فرد بزرگ میشود اختلال شدیدتر شده تا جائیکه فرد ممکن است آگاهانه خواهان تغییر جنسیت خود شود.

ویژگیهای رفتاری افراد مبتلا به اختلال هویت جنسی: خصوصیات رفتاری این قبیل افراد بشرح زیر میباشد.

۱ ـ تمایل شدید به بیان این مسئله که از جنس مقابل می‌باشند و براین تمایل تأکید دارند (لازم به تذکر است که علت اصرار کودکان دختر به پسر بودن بخاطر موقعیت اجتماعی بهتر پسرها نمی‌باشد).

۲ ـ افراد مبتلا به اختلال هویت جنسی سعی در انکار وجود ساختمان جنسی خود دارند

۳ ـ انجام رفتارهای خاص جنس مقابل از قبیل لباس پوشیدن جنس مقابل، شرکت در بازیهای آنها وسعی در ایجاد انتظارات و توقعات نقش جنس مقابل برای خود در ذهن اطرافیان.

اگر اختلال هویت جنسی مربوط به دوران کودکی به موقع درمان نشود در بزرگسالی منجر به ایجاد اختلال شدید جابجائی جنسی یا (trans-Sexualism) می‌گردد که در آن فرد به‌طرز

غیر طبیعی احساس ناراحتی از وضع جنسی خود کرده و برای رسیدن به شرایط بیولوژیکی جنس مقابل دست به هر تلاشی می‌زند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که افراد ترانس سکسوال در سابقه روانی خود در کودکی عموماً مبتلا به اختلال هویت جنسی بوده‌اند. در چنین شرایطی درمان بسیار سخت شده و فرد تقریباً به هیچیک از روشهای درمان واکنش مثبتی نشان نمی‌دهد.

علل ایجاد اختلال هویت جنسی: علل عمده در بروز اختلالات هویت جنسی در کودکان بشرح زیر است:

۱ ــ **همانند سازی:** از آنجائیکه اصل همانند سازی و تقلید از رفتار الگوها نقش حساس و تعیین کننده‌ای در وضعیت رفتاری افراد دارد و چون نخستین الگوهای رفتاری کودک والدین او هستند. لذا طرز رفتار اولیه والدین در ایجاد نقش جنسی رفتاری فرزندان خود بسیار مهم و اساسی است. معمولاً والدینی که در روابط خویش قادر به ایفای نقش طبیعی خود نیستند کودکان دچار مشکلاتی در همانند سازی رفتاری و از جمله رفتارهای جنسی می‌گردند. در خانواده‌هاییکه مادر مبادرت به انجام نقش پدرانه و یا پدر اقدام به ایفای نقش مادرانه می‌کنند رفتار جنسی فرزندان خود را بطرز غیر طبیعی شکل می‌دهند.

بررسیهای بعمل آمده چنین نشان میدهد که والدین فرد مبتلا به اختلال هویت جنسی خود دچار اختلال هویت جنسی بوده‌اند و خصوصاً مادر خانواده فردی نیرومند و قوی می‌باشد و ویژگیهای مربوط به هر دو جنس را در شخصیت خود دارد. همچنین پدر نیز فردی است انزواطلب، دوری‌گزین و منفعل که قادر به ایفای نقش جنسی خود بطور طبیعی نیست.

۲ ــ **نگرش و طرز تلقی والدین از کودک:** والدینی که به لحاظ برخی خصوصیات بطور ناخودآگاه تصورات نادرستی را از فرد در ذهن او ترسیم می‌کنند میتوانند موجب بروز اختلال هویت جنسی گردند. تحقیقات نشان می‌دهند که افراد ترانس سکسوال در دوران کودکی از نظر والدین خود دارای خصوصیات جنس مقابل بوده و حتی این امر توسط آنها نیز تقویت گردیده. مثلاً دختر بچه قبل از آنکه از نظر والدین فردی ظریف و زیبا با ویژگیهای دخترانه باشد عنصری پر قدرت و زورمند است.

۳ ــ لذت بردن پدر یا مادر از آمادگی جسمی و ورزش دختر خویش بصورت افراطی و در نتیجه تشویق او به پسر بودن.

۴ ــ **غیبت مادر:** این مسئله خصوصاً در رابطه با کودکان دختر بسیار مهم بوده و در نتیجه موقعیت دشواری را برای کودک فراهم می‌نماید بویژه اینکه اگر غیبت مادر توسط فردیکه کفایت مادرانه را ندارد پر شود.

۵ ــ **انتظارات اجتماعی و عوامل فرهنگی:** از اهم این موارد ارزشمند بودن پسر نسبت به دختر است که توسط فرهنگ نادرست و تفکر غلط در ذهن افراد القاء می‌شود. در نتیجه چنین

اندیشه باطلی ایفای نقش پسرانه توسط دختران بـه مـنظور دسترسی بـه مـوقعیت پسران صورت می‌گیرد.

۶ ــ وجود اختلال فیزیولوژیک از قـبیل اختلالات کـروموزومی و ژنـتیک (جنسیت‌های متداخل).

درمان: در درمان افراد مبتلا به اختلال هویت جنسی باید موارد زیر را مد نظر قرار داد.

الف: آموزش والدین نسبت به ایفای نقش جنسی خویش بـطور طبیعـی و انـجام وظـایف عادی خود آنطور که دست آفرینش در نهاد هر یک از آنان به ودیعه گذاشته است.

ب: اجتناب و جلوگیری از پوشاندن لباس جنس مقابل به کـودکان (بـویژه بـطور دائـم و پیوسته) و سعی در آموزش آنان نسبت به اجرای نقش جنسی خود.

ج: درمان مشکلات شخصیتی والدین از قبیل افسردگی، انزوا طلبی و هر عامل دیگری کـه موجب ایجاد اختلال در ایفای نقش جنسی آنان گردد.

د: آموزش جنسی مناسب و مطابق ضوابط مذهبی و فرهنگی بطور غیر مستقیم بـه کـودکان بطور تدریجی آنچنانکه آنان قادر به کسب رفتارهای جنسی خود شوند.

هـ: در صورتیکه اختلال شدید باشد مراجعه به پزشک و روانپزشک جهت درمـان داروئـی ضروری خواهد بود.

مسائل و مشکلات جنسی

وجود رفتارهای گوناگونی که ناشی از غریزه جنسی بوده ولکن بـا مـعیارها و هنجـارهای اجتماعی و فرهنگی سازگاری ندارند، در زمره این دسته قرار می‌گـیرد. گـذشته از اشتراک نـظر درباره برخی از این مشکلات در فرهنگهای گوناگون، مواردی نیز وجـود دارد کـه مـورد تـأکید خاص فرهنگ اسلامی و ایرانی می‌باشد. آنچه در ذیل می‌خوانید شیوه‌های کلی برای درمان چنین اختلالاتی است.

درمان مسائل جنسی عموماً مبتنی بر شیوه‌های رواندرمانی بوده ضمن اینکه در مواردی هم دارو درمانی میتواند مؤثر باشد. در درمان مبتلایان به این مشکلات باید موارد زیـر را مـورد تـوجه قرار داد:

۱ ــ **تقویت اراده و شخصیت فرد بـیمار:** از آنـجائیکه چنین بـیمارانی دچـار احساس حقارت و ضعف اراده می‌باشند لذا توجه دادن آنها به تـوانائیها و قـابلیتهای خـود بسیار ضروری است. در این شرایط او احساس مثبت بودن از خود را خواهد کرد و بتدریج بـر احساس حقـارت خود غلبه خواهد نمود.

۲ ــ **ایجاد تغییر در محیط زندگی:** گاهی مـحیط زنـدگی خصوصاً خـانواده و مـدرسه

میتواند موجب تقویت مشکلات جنسی گردد مثلاً در خانواده‌ایکه رابطه فرد با پدر خانواده بهم خورده و یا مادری که بیش از حد فرزند را بخود وابسته نموده باعث خواهند شد که مشکلات جنسی افزایش یابد. به‌همین لحاظ ایجاد شرایطی که فرد بتواند بطور انفرادی یا گروهی با افراد سالم تماس داشته باشد در درمان خود ارضائی بسیار مؤثر خواهد بود. تحقیقات نشان میدهد که فرستادن کودکان و نوجوانان به مکانهائی نظیر کانونهای اصلاح و تربیت موجب تقویت رفتارهای فوق خواهد شد.

۳ ــ **افزایش آگاهی بیمار با ارائه دستورات پرورشی:** فرامین پرورشی در این زمینه باید شامل نحوه بروز بیماریهای دستگاه‌های مختلف بدن در ارتباط با ناراحتی بیمار باشد. بدین منظور باید آگاهی کامل از وضع روانی جنسی بیمار داشته باشیم و با داشتن اطلاعات لازم در هر مورد اقدام به هدایت رفتاری فرد نمائیم و از بیان مطالب غیر واقع و کذب شدیداً خودداری نمائیم.

۴ ــ **تأکید بر مسائل اعتقادی و اخلاقی بویژه نشان دادن راه توبه و بازگشت:** چنین افرادی بعلت احساس گناه شدید خود را خاطی و غیر قابل بخشش تصور می‌کنند. در حالیکه اگر با استناد به آیات و روایات و فرامین ائمه بزرگوار مسیر توبه به آنها نشان داده شود و بدانند که در صورت توبه واقعی در درگاه الهی بخشوده خواهند شد، از مسیر ناصواب خویش بازگشته و از ارتکاب به این عمل خودداری خواهند ورزید. بویژه باید آنان را نسبت به جبران خطاءِ خود از طریق انجام اعمال اخلاقی نیکو و پسندیده تشویق نمود.

۵ ــ **پر کردن اوقات فراغت:** اوقات بیکاری از عواملی است که در بروز اختلالات جنسی مؤثر است. لذا تنظیم برنامه کامل روزانه برای افراد بیمار از روشهائی است که در تخفیف و درمان این بیماری بسیار مؤثر است. برای پر کردن اوقات فراغت از فعالیتهای متنوع ورزشی، هنری، اجتماعی و درسی میتوان بهره گرفت.

۷ ــ شب ادراری

کنترل ادرار در کودکان معمولاً پس از ۲ سالگی حاصل می‌شود. حال اگر کودکانی پیدا شوند که پس از این سن قادر به کنترل ادرار خود نباشند، چنین افرادی مبتلا به شب ادراری خواهند بود شب ادراری ممکن است در هنگام شب یا روز اتفاق بیافتد. لکن بیشتر مواقع شب هنگام رخ میدهد. این اختلال از میزان شیوع زیادی برخوردار است در $\frac{۳}{۴}$ موارد شب ادراری را مادرزادی تلقی کرده‌اند و در بقیه موارد شب ادراری اکتسابی بوده و معلول اوضاع و احوال محیط اجتماعی است.

معمولاً شب ادراری کودکان در سن ۱۵ سالگی برطرف شده لکن در مواقعی علل ایجاد کننده شب ادراری پس از مدتی دوباره موجب بروز بیماری میشود. شیوع این بیماری در سنین

مختلف براساس تحقیقات انجام شده مختلف است. در سن ۵ سالگی ۷٪ پسرها و ۳٪ دخترها و در ۱۰ سالگی ۳٪ پسرها و ۲٪ دخترها و در ۱۸ سالگی ۱٪ پسران و ۰٪ دختران به این اختلال مبتلا میشوند.

کودکان مبتلا به شب ادراری معمولاً از خواب سنگین رنج برده و نیز دچار کندی حرکات بدنی میشوند.

علل شب ادراری: از جمله علل شب ادراری میتوان به موارد زیر اشاره کرد:

۱ ــ **علل عضوی:** در برخی از موارد نادر، شب ادراری ناشی از علل ارثی می‌باشد که موجب دیر رسی سیستم عصبی در دستگاه مثانه این افراد می‌شود. بعلاوه اختلالات غیر ارثی دستگاه مثانه و نیز عدم رشد جسمی مناسب در بروز این اختلال نیز مؤثر است.

۲ ــ **علل روانی:** مهمترین دلایل روانی بشرح زیر است:

الف ــ شب ادراری نوعی مکانیسم دفاعی توقف و در جا زدن است که باصطلاح فرد از نفع ثانویه بهره می‌گیرد. و طی آن فرد برای مدّت بیشتری خود را در دوره کودکی نگه میدارد. عوامل روانی از قبیل تعارضات در این مسئله بسیار مؤثر است.

ب ــ فشارهای روانی ناشی از اعمال جراحی یا نقاهت بیماری سبب ایجاد شب ادراری شده که در اینجا نیز یک واکنش ثانویه در مقابل استرس می‌باشد.

ج ــ اضطراب ناشی از تولد خواهر و برادر دیگر.

د ــ برخی تحقیقات نشان میدهد که خود ارضائی و لذت‌جوئی جنسی در ایجاد این اختلال مؤثر می‌باشد.

درمان شب ادراری: درمان شب ادراری بصورتهای زیر میتواند انجام پذیرد:

الف ــ درمان داروئی: هنگامیکه علت عضوی موجب بروز شب ادراری گردد باید از دارودرمانی استفاده کرد. داروهائی نظیر بلادون و آمفتامین‌ها در این زمینه مؤثر می‌باشد. آمفتامین‌ها علاوه بر کاهش خواب، کنترل کننده سیستم سمپاتیک مثانه نیز می‌باشد. داروهای ضد افسردگی نظیر ایمی پرامین نیز به مبتلایان به این اختلال قابل تجویز است.

ب ــ روان درمانی: از بین بردن احساس عدم امنیت در کودک و جایگزینی آن با احساس اطمینان و اعتماد، استفاده از روش پاداش دهی و تقویت در شبهائیکه خود را خیس نمی‌کند.

مسئله مهم در روان درمانی کودکان مبتلا به این اختلال رفتار والدین کودک است که باید از واکنشهای تند و غیرعادی آنان نسبت به کودک خویش خودداری نمایند و توجه به جنبه‌های عاطفی بویژه محبت در بیمار بسیار ضروری است.

ج ــ درمان از طریق آموزش: در هنگام شب والدین باید کودک را بیدار کرده و بطور آگاهانه او را وادار به تخلیه مثانه نمایند. در صورتیکه سن کودک نسبتاً بالا باشد میتوان با استفاده

از ساعت زنگ دار در فواصل زمانی معین او را از خواب بیدار کرده و مجبور به تخلیه مثانه نمائیم.

در هنگام روز باید کودک در فاصله‌های زمانی معین به توالت رفته و بتدریج بطور منظم در هر چند روزی ربع ساعت بر آن افزوده شود تا هنگامیکه فرد قادر به کنترل خویش حداقل برای سه ساعت گردد.

۸ ـ انزوا طلبی

رفتار انزوا طلبی و کمروئی بعنوان اختلال رفتاری یکی از جدی‌ترین مشکلات کودکان و نوجوانان میباشد. کودک کمرو هر چند که برای دیگران ناراحتی و رنجش را ایجاد نمی‌کند لکن ممکن است به علت رنج ناشی از احساس ناامنی و بی‌کفایتی درخود جزءِ ناشادترین کودکان باشد. در نتیجه پیوسته بدنیای درون خویش پناه می‌برد. و اگر در مورد رفتار غیر اجتماعی این قبیل کودکان و نوجوانان چاره‌ای اندیشیده نشود احتمالاً خطرناکترین و مساعدترین وضع را برای ابتلاء به اسکیزوفرنی خواهند داشت. هر چند که همه کودکان کمرو و منزوی به بیماری روانی دچار نمی‌شوند لکن تعدادی از آنان قربانی این بیماری خواهند بود. بهرحال این حقیقت که عده‌ای از کودکان منزوی به بزرگسالانی ناشاد و بی‌لیاقت از نظر اجتماعی تبدیل خواهند شد، به‌تنهائی دلیل کافی برای توجه به این مشکل رفتاری است. با توجه به مقدمه بالا انزوا طلبی را میتوان چنین تعریف کرد:

«رفتار انزوا طلبی و گوشه‌گیری در بین کودکان و نوجوانان به رفتاری اطلاق میشود که در آن کودک یا نوجوان از برخورد با دیگران (افراد ناآشنا و غیرفامیل) احتراز میکند و بصورت افراطی سعی در جدا شدن از آنها دارد. در فعالیتهای گروهی همکاری و مشارکت لازم را ندارد و یا از شرکت در بازیهای دسته جمعی خودداری می‌کند و از جهت کلامی در عین آنکه قادر به تکلم و صحبت (جز در مواردی از حالت اوتیسم) می‌باشد کمتر رابطه برقرار میکند و از بیان خواسته‌ها و نظرات خود در بین دیگران توانائی و کفایت لازم را ندارد.»

انواع حالات انزواطلبی: انزوا طلبی میتواند بصورتهای مختلف تجلی نماید که اهم موارد آن بشرح زیر است:

۱ ـ **کناره‌گیری اجتماعی** (**social withdrawal**:) این گروه از افراد کسانی هستند که در سازگاری اجتماعی دچار شکست شده از مصاحبت با مردم خودداری می‌نمایند و سرگرمیهای فردی را به شرکت بر امور اجتماعی مقدم میدارند. اغلب کند و آرام، بی‌سر و صدا هستند، لکن گاهی عکس‌العمل آنها بصورت حمله و تعارض ظاهر میشود. در اغلب کلاسها حداقل یک یا دو کودک آرام و خجالتی وجود دارد. اغلب اوقات تنها با اعضای خانواده خود و همسالان آشنای خود بازی

می‌کنند و از دیگران دوری می‌نمایند شرم و خجالت آنها ممکن است موجب عدم توانائی در کسب برخی مهارتها شود.

در کلاس درس معلّم با دانش‌آموزان کناره‌گیر زیاد برخورد می‌کند و غالباً متوجه غیرعادی بودن رفتار ایشان نمی‌شود. کودک کناره‌گیر و کمرو ظاهراً برای معلم اشکالی بوجود نمی‌آورد لکن امکان دارد دراثر احساس ناامنی یا احساس بی‌لیاقتی دائماً در رنج و اضطراب بسر برد.

۲ ــ لالی انتخابی (**Elective Mutism**) : حالت کلی و اساسی این اختلال کناره‌جوئی دائم از صحبت تقریباً در تمام موقعیت‌های اجتماعی (از جمله مدرسه) می‌باشد علیرغم توانائی در درک زبان محاوره‌ای و صحبت کردن، این کودکان ممکن است بوسیله تکان دادن سر و در بعضی موارد توسط نطق و ادای جملات تک سیلابی و کوتاه ارتباط برقرار کنند. کودکان و نوجوانان مبتلا به این اختلال عموماً مهارتهای زبانی عادی را دارند، اگرچه بعضی از آنها رشد توأم با تأخیر و اختلالاتی در تلفظ را دارند. اما بهرحال امتناع از صحبت ناشی از عدم کفایت در تکلم و زبان و یا اختلال ذهنی دیگر نیست. این افراد بطور معمول دارای حالات رفتاری از قبیل خجالت مفرط، انزوا و کناره‌گیری اجتماعی، اتکاء و چسبیدن به مادر، امتناع از رفتن به مدرسه، رفتاری اجبارگونه مثل وسواس منفی گرائی و بالاخره اوقات تلخی توأم با خشم هستند.

این اختلال معمولاً در مدرسه بیشتر آشکار شده و در نتیجه آسیب‌های تحصیلی و اجتماعی برای کودک ایجاد می‌کند.

۳ ــ اختلال اجتنابی دوری گزین: ویژگی اصلی این اختلال وجود اضطراب و آشفتگی است. این افراد ممکن است به مواظبت کنندگان‌شان بچسبند و با آنها نجوا کنند. آنها در هنگامیکه مواجهه با اندکی درخواست برای ارتباط با افراد دیگر می‌گردند، گریان و مضطرب میشوند، کناره‌گیری اجتماعی در این کودکان و نوجوانان ممکن است بصورت منع و جلوگیری از اعمال حرکتی یا قوه ابتکار ظاهر شود. اگرچه هیچگونه آسیب و ضایعه‌ای در مهارتهای ارتباطی وجود ندارد، لکن این گونه کودکان ممکن است بعنوان کودکان بدون کلام (بی‌زبان) یا حتی بعنوان افراد گنگ و بی‌صدا (وقتی که اضطراب اجتماعی شدید و جدی میشود) بنظر آیند.

معمولاً این کودکان غیر جسور و فاقد اعتماد به نفس می‌باشند در نوجوانان امتناع از فعالیتهای روانی عادی قابل ذکر است. از ۲/۵ سالگی میتواند شروع شود و در مواقعی بطور خودبخود معالجه و درمان میشود. گاهی اوقات در بزرگسالی بصورت شخصیت اجتنابی درمی‌آید.

۴ ــ اوتیسم (**Autism**): این افراد کسانی هستند که فاقد توانائی در برقراری ارتباط با افراد دیگر و تنهایی حتّی در رختخواب یا گهواره هستند. این کودکان چون از کنشهای متقابل اجتماعی اجتناب می‌کنند بسرعت از نظر رشد عقب می‌افتند. کودک اوتیستیک بیش از بدست آوردن قدرت تکلم دارای نارسائی‌هائی در ارتباط کلامی یا زبانی نشان میدهد. نیمی از این کودکان هرگز

سخن گفتن را نمی‌آموزند، و کودک در تکلم خود حالت انعکاس صدا دارد. و در کودکان سنین بالاتر عدم تکلم شایع است.

کودکان اوتیستیک ممکن است با تغییرات در روند معمول روزانه‌شان و یا تغییر در محیط اطرافشان آشفته شوند برای مثال تغییر در ترتیب اثاثیه ممکن است باعث گریه و فریاد شود و تلخی خلق همراه با خشم در فرد ایجاد کند. برای این کودکان حتی سلام همیشگی و معمولی نیز نباید تغییر کند.

در حدود ۴۰٪ از این کودکان بهره‌هوشی کمتر از ۵۰ داشته و تنها ۳۰٪ آنها هوش ۷۰ به بالا دارند. معمولاً نیاز به آموزش و پرورش ویژه‌ای دارند. شیوع اختلال کم بوده و به ۳ یا ۴ درهزار می‌رسد و ظاهراً در طبقات اقتصادی اجتماعی بالاتر دیده میشود. اوتیسم در پسران بیش از دختران بوده و به نسبت ۳ به ۱ میرسد.

علل انزوا طلبی

علل انزوا طلبی عبارتست از:

۱ ــ **علل فیزیولوژیک و نواقص جسمانی:** فردی که از ظاهر جسمانی خود نگران میباشد و یا از نقص جسمی برخوردار است ممکن است دائم فکر کند که مورد توجه دیگران نیست و یا زیر نگاههای تمسخرآمیز دیگران است. در نتیجه این امر میتواند سبب پیدایش شرمگینی و مردم گریزی در فرد گردد. عواملی همچون بستری شدن در بیمارستان یا بیماریهای عفونی مانند منژیت و سایر بیماریهای جسمی میتواند موجب بروز انزواطلبی گردد. همچنین عقب ماندگی ذهنی و اختلالات تکلّم رفتار فرد را بسوی انزوا طلبی سوق میدهد.

۲ ــ **علل تربیتی:** از جمله این عوامل میتوان به موارد زیر اشاره کرد:

الف ــ مراقبت شدید والدین: در صورتیکه واکنش کودک نسبت به مراقبت والدین اطاعت و تسلیم در مقابل والدین باشد منجر به احساس خجالت و کمروئی آنها خواهد شد.

ب ــ خشونت و سختگیری والدین: که سبب گریز فرد از محیط زندگی می‌گردد.

ج ــ محرومیت‌های مادرانه

۳ ــ علل روانی

الف ــ استرس محیطی: یکی از واکنش‌های دفاعی رایج به منظور فرار از واقعیت در برابر استرس‌ها و فشارهای محیطی انزوا طلبی است که فرد نسبت به محرکهای محیطی بی‌علاقه شده و درصدد پاسخگوئی به آنها برنخواهد آمد.

ب ــ احساس عدم امنیت: به‌عقیده برخی روانشناسان اضطراب اساسی عبارتست از منزوی شدن و بیچارگی و بی‌پناهی در دنیائی که بالقوه خطرناک و ترسناک است.

۴ ــ **علل اجتماعی:** از میان علل اجتماعی مؤثر در انزواطلبی میتوان به موارد زیر اشاره نمود:

الف ــ عدم اطلاع از مهارتهای اجتماعی

ب ــ مهاجرت

درمان انزوا طلبی: کودکان انزواطلب در بدو امر نسبت به وضع روانی و رفتاری خود آگاهی دارند میدانند که همانند همسالانشان چندان فعال نیستند و دچار خیالپردازی و رؤیا هستند. و این شرایط بهترین موقع برای شروع درمان است زیرا که در صورت عدم توجه و درمان ممکن است به حصول شرایط مساعد دیگر فرد زمینهٔ ابتلاء به اسکیزوفرنی را پیدا نماید. و در این صورت دیگر آگاهی خود را نیز از دست خواهد داد. در درمان این قبیل کودکان میتوان بدو شیوه متوسل شد.

الف ــ دارو درمانی و درمان از طریق شوک: مانند الکتروشوک و انسولین تراپی به منظور جلوگیری از تحول بیماری به سمت حالت سایکوز.

ب ــ روان‌درمانی: در این روش باید اقدام به ایجاد علاقه و رغبت در کودکان نمود. به‌همین جهت باید شرایطی را مدنظر قرار داد که هر چه بهتر و بیشتر آنها را نسبت به واقعیت و درک آن علاقمند سازد. لذا باید تلاش نمود تا از انزوا و گوشه‌گیری آنها شدیداً جلوگیری بعمل آورد و در این مورد نهایت عطوفت و رأفت در توجه عاطفی امری ضروری می‌باشد. تا کودک از نشان دادن هر گونه مقاومتی خودداری نماید. در مدرسه میتوان با شرکت دادن آنها در فعالیتهای گروهی، تعویض برخی مسئولیتهای ساده در کلاس کمک به خروج آنها از انزوا و گوشه‌گیری کرد.

بعلاوه توجه به وضع عاطفی خانواده منظومه خانوادگی و روابط والدین و فرزندان موجب ایجاد احساس امنیت هر چه بیشتر فرد در محیط خانواده خواهد شد.[۳]

۹ ــ پرخاشگری (Aggression)

از شایعترین اختلالات رفتاری، رفتارهای تهاجمی یا پرخاشگرانه میباشد. مطابق بررسیهای بعمل آمده درصد زیادی از مشکلات رفتاری کودکان تحت عناوین مختلف به پرخاشگری مربوط میشود. وجود نظریات متنوع در این مورد حاکی از پیچیدگی موضوع میباشد. گروهی از دانشمندان معتقد هستند که پرخاشگری امری غریزی و فطری بوده و انسان از هنگام تولد این نیرو را با خود بدنیا می‌آورد (فروید). در حالیکه برخی دیگر بر این باور هستند که پرخاشگری غریزی نبوده بلکه ناشی از پیدایش مانع در مسیر دسترسی به اهداف میباشد. (نظریه ناکامی پرخاشگری ــ والدو ــ میلر) و بالاخره پیروان نظریه یادگیری اجتماعی معتقدند که پرخاشگری در اثر یادگیری رفتار الگوها بوسیله کودکان و نوجوانان ایجاد می‌شود. نظریه

چهارمی نیز وجود دارد که معتقد است اصل و مبنای پرخاشگری میتواند غریزی باشد و وجود چنین نیروئی در جهت صیانت ذات با نظام خلقت هماهنگی و سازش دارد و تنها نحوه بروز آن در جامعه است که تحت تأثیر عوامل تربیتی ــ اجتماعی میتواند متفاوت باشد (ابن‌سینا...)

در آسیب‌شناسی روانی و طبقه‌بندی اختلالات رفتاری این گروه از رفتارها را تحت عنوان اختلالات سلوکی ذکر کرده‌اند که مختص کودکان و نوجوانان است. حال پیش از اینکه به بررسی ویژگیها و خصوصیات مبتلایان به این اختلال بپردازیم لازم است تعریفی از پرخاشگری ارائه دهیم. با توجه به تعاریف متعددی که از پرخاشگری شده است میتوان تعریف زیر را نسبتاً جامع تلقی نمود:

«پرخاشگری آن رفتار تهاجمی است که شخص به قصد صدمه و آسیب رساندن به افراد یا اشیاء از خود نشان میدهد. پرخاشگری میتواند بصورت فیزیکی، یا کلامی و یا در قالب تخریب اشیاء و لوازم و بالاخره زیر پا گذاشتن مقررات و قوانین در محیط زندگی با آگاهی قبلی تجلی نماید.»

انواع مختلف رفتار پرخاشگرانه در کودکان معمولاً بصورت گریه کردن، پرتاب اشیاء یا لگد زدن، گاز گرفتن (مستقیم) و یا بصورت حمله غیرمستقیم به اشیاء و افراد انجام پذیرد.

رفتار مذکور هنگامی بصورت اختلال در نظر گرفته خواهد شد که بصورت الگوی رفتاری ثابت و تکراری در ساختار رفتاری شخص درآمده باشد. چنین الگوی رفتاری میتواند همراه با تجاوز بر علیه حقوق دیگران یا هنجارهای اجتماعی مناسب سن فرد مشخص شود. این نوع اختلال معمولاً شدیدتر از رفتارهای توأم با خشونت معمولی و یا شوخیهای زننده کودکان و نوجوانان است.

مشخصات رفتاری مبتلایان به این اختلال: وجود مشکلات برای این افراد در خانه و اجتماع عادی و معمولی است. عمدتاً فعالیتهای جنسی زودرس وجود داشته که شاید در تشدید پرخاشگری آنها نیز مؤثر باشد. معمولاً کودک، دیگران را مقصر مشکلات خود می‌داند و احساس می‌کند که با او بطور غیرمنصفانه رفتار میشود. نسبت به دیگران مظنون و مشکوک است. احترام به خویشتن پائین بوده هرچند که فرد تصوری از فرد خشن را در مورد خود فرافکنی می‌نماید. تحمل این افراد در مقابل محرومیتها ضعیف بوده، کج‌خلقی، طغیانگری، برانگیختگی بیش از حد غالباً از ویژگیهای بارز این گروه از افراد است. از نظر موقعیت تحصیلی در سطح پائینی هستند و این امر تناسبی با سطح هوشی و سن آنها ندارد. مشکلات مربوط به کمی توجه داشته و حتی در سابقه خود شواهدی دال بر وجود اختلالات رشد دارند.

از نظر زمانی شروع این اختلال میتواند در دوره کودکی آغاز شود و در دوره بلوغ نیز ادامه یابد و در صورتیکه به موقع رفع و درمان نشود مبدل به شخصیت ضداجتماع خواهد شد. این

اختلال در میان پسران بیش از دختران بوده و از نسبت ۴ به ۱ تا ۱۲ به ۱ در نوسان است.

بطور خلاصه رفتار افراد مبتلا به پرخاشگری بشرح زیر است:

۱ ــ وجود الگوی رفتاری مداوم و ثابت از رفتارهای پرخاشگرانه براساس حمله به حریم دیگران که بصورت پرخاشگریهای فیزیکی یا کلامی در برابر اشخاص یا اشیاء همراه با کج‌رفتاری انجام می‌گیرد.

۲ ــ این قبیل افراد به دلایل مختلف اقدام به دزدی در خانه خود و یا خارج از خانه می‌کنند.

۳ ــ در سابقه رفتاری این افراد فرار از خانه و مدرسه بهمراه دوستان خود بکرات مشاهده می‌شود.

۴ ــ افراد پرخاشگر در برقراری رابطه عاطفی با دیگران دچار شکست شده و حتی از ایجاد رابطه اجتماعی نیز عاجز هستند.

۵ ــ دروغگویی و اصرار بر آن از ویژگیهای بارز رفتاری آنهاست.

علل پرخاشگری: عوامل مؤثر در پرخاشگری بشرح زیر میباشد:

الف: علل فیزیولوژیک: که شامل موارد ذیل است:

۱ ــ صدمات و آسیب‌های دستگاه مغز: تجربیات مختلف نشان میدهد که تحریک یا تخریب نواحی مختلف مغزی از قبیل قشر مخ، ساختمان شبکیه، ساقه مغز، دستگاه کناری، تالاموس و هیپوتالاموس اثرات مختلفی در بروز رفتارهای پرخاشگرانه دارد، به همین جهت بروز حوادثی که منجر به ضایعات مغزی، ضربه‌های مغزی و... میگردند موجب بروز رفتارهای پرخاشگرانه در افراد می‌شود.

۲ ــ غدد درون ریز: هورمونهای مترشحه بوسیله غدد درون ریز بدون تردید تأثیر تعیین‌کننده‌ای در بروز این قبیل رفتارها دارد. از جمله میتوان به تأثیر آدرنالین که موجب برانگیختگی هیجانی و ایجاد حالات تشویش میشود و یا هورمون تیروکسین که بصورت محرک عصبی عمل می‌کند و بالاخره هورمونهای جنسی اشاره کرد.

۳ ــ عوامل ژنتیکی: مهمترین صورت انتقال ژنتیکی پرخاشگری چندتائی بودن کروموزوم y در مردان است رایج‌ترین آنها حالت xyy میباشد این قبیل مردان از نظر جسمی نیرومند بوده و دارای رفتارهای خصمانه و پرخاشگرانه می‌باشند.[۴]

ب ــ علل روانی ــ اجتماعی

۱ ــ ناکامی: ناکامی در اغلب موارد بویژه در کودکان و نوجوانان منجر به بروز رفتارهای خصمانه می‌گردد.

۲ ــ یادگیری رفتارهای پرخاشگرانه از الگو: این امر در ارتباط با مدلهای ارائه شده از

سوی رسانه‌های گروهی (تلویزیون) و یا سایر الگوهای رفتاری در اجتماع اتفاق می‌افتد.

۳ ـ کمبود توجه و عاطفه خصوصاً در هنگام کودکی و نیز طرد کودک از سوی والدین یا جدائی آنها که سبب احساس ناامنی در فرد می‌شود. همچنین غیبت پدر و یا اعتیاد والدین عاملی است در جهت تشدید رفتارهای پرخاشگرانه.

۴ ـ تربیت متناقض همراه با نظم شدید و تغییرات مکرری که در نقشهای والدین حاصل می‌شود.

۵ ـ پرخاشگری بعنوان وسیله‌ای جهت تخلیه فشارهای روانی (مکانیزم دفاعی): هرگاه فرد در معرض فشارهای روانی قرار گیرد و نتواند بطور طبیعی آنها را برای خود حل نماید ممکن است مبادرت به انجام اعمال توأم با خشونت نماید.

درمان پرخاشگری: با توجه به علل ایجادکننده پرخاشگری باید درمانهای مناسب را اتخاذ نمود:

۱ ـ در صورتیکه پرخاشگری ناشی از علل فیزیولوژیک باشد مراجعه به پزشک و دارودرمانی بسیار لازم و ضروری است. بدیهی است در این شرایط صورت‌های مختلف درمان‌داروئی قابل اعمال خواهد بود.

۲ ـ در صورتیکه پرخاشگری و یا اختلال سلوکی بعلت بروز عوامل غیرفیزیولوژیک رخ داده باشد باید اقدام به روان درمانی نمود که در این جهت توجه به مسائل زیر از ضروریات است:

الف ـ تنظیم روابط خانوادگی فرد و تعدیل رفتار والدین در حد معقول مقدمه سالم‌سازی شخصیت فرد مبتلا خواهد بود. بدیهی است با تغییر روابط خانوادگی در جهت مثبت خود احساس امنیت و آرامش بیشتری خواهد نمود و او درخواهد یافت که نه تنها مورد طرد والدین نیست بلکه مورد محبت هم می‌باشد.

ب ـ آگاهی بخشیدن به کودک یا نوجوان مبتلا به این اختلال مبنی بر اینکه رفتارش با معیارهای اجتماعی هماهنگی نداشته و ادامه چنین رفتارهائی باعث ایجاد محدودیت برای خود و نیز مشکلات برای اطرافیان خواهد شد تا بدین ترتیب مسئولیت اعمال خود را بپذیرد.

ج ـ توجه به جنبه‌های هیجانی و انرژی‌زا با عنایت به سن رشد: لازم است که با ترتیب برنامه‌های سالم تربیتی، ورزشی، هنری و... زمینه لازم برای تخلیه فشارهای روانی و هیجانی را برای افراد فراهم نمائیم.

لازم بتذکر است که برخی از علل ایجادکننده رفتار پرخاشگرانه از قبیل فقر اقتصادی، فرهنگی و... نمی‌تواند در مدرسه و برنامه تربیتی مرتفع شود بلکه از بین بردن آنها مربوط به برنامه‌ریزی درست در جهت فقرزدائی و رفع مشکلات فرهنگی و اجتماعی است.(۵)

سوم ــ عقب‌ماندگیهای ذهنی

تعریف عقب‌ماندگی ذهنی

عقب‌ماندگان ذهنی کسانی هستند که از نظر بالینی دارای ویژگیهای زیر باشند:

الف ــ کارکرد نسبتاً پائین از نظر هوشی آنچنانکه از حد استاندارد و طبیعی پائین‌تر باشد. از نظر هوشی این افراد کسانی هستند که در بهره هوشی حداقل معادل ۲ انحراف استاندارد از متوسط هوشی پائین‌تر باشند. بدین ترتیب کسانی که در آزمونهای هوشی (دارای میانگین ۱۰۰) بهره هوشی زیر ۷۰ داشته باشند جزو عقب مانده‌های ذهنی محسوب خواهند شد.

ب ــ نقص در سازگاری اجتماعی: این افراد براحتی قادر به فراگیری معیارهای اجتماعی و انطباق رفتار خود با آنها نیستند و در پذیرش مسئولیتهای اجتماعی بسیار ضعیف می‌باشند و قادر به برقراری رابطه درست اجتماعی نیستند.

ج ــ بروز عقب ماندگی ذهنی تا سن ۱۸ سالگی و قبل از آن: از آنجائیکه معمولاً روند رشد افراد بطور معمول تا حدود سن ۱۸ سالگی خواهد بود به‌همین جهت عقب‌ماندگی هوشی می‌باید تا پیش از سن رشد تشخیص داده شود.

مراتب عقب‌ماندگیهای ذهنی: یکی از تقسیم‌بندیهای رایج روانشناسان این است که عقب‌ماندگان ذهنی را بر اساس میزان عقب‌ماندگی به سه دسته تقسیم می‌کنند.

الف ــ عقب‌ماندگیهای شدید: بهره هوشی این افراد کمتر از ۳۰ بوده که شدیدترین نوع عقب‌ماندگی بحساب می‌آید. نیم درصد کودکان مدرسه‌ای به این نوع عقب‌ماندگی مبتلا هستند. اینان قادر به انجام اعمال بسیار عادی کودکان سنین پائین‌تر خود نیستند این گروه از عقب‌ماندگان ذهنی از وضع فیزیولوژیک ناهنجاری برخوردارند، معمولاً مشکلاتی در بلع، گوارش و تنفس دارند، قادر به تکلم بطور طبیعی و عادی نیستند، ممکن است دچار حملات صرع و غش شوند، زمینه ابتلاء به بیماریهای شدید از جمله ذات‌الرّیه را داشته و معمولاً قبل از رسیدن به سن بلوغ فوت می‌کنند.

ب ــ عقب‌ماندگیهای ذهنی متوسط: بهره هوشی این افراد مابین ۳۰ الی ۵۰ می‌باشد و باصطلاح کودن نام دارند ۰/۳ درصد کودکان مدرسه‌ای از این مشکل در رنج هستند. این افراد تنها قادر هستند که کارهای نسبتاً ابتدائی را فرا گرفته لکن از انجام اعمال ذهنی عاجز می‌باشند. معمولاً قادر به اداره زندگی خود نبوده و در صورتیکه آموزش مناسب دریافت دارند. قادر می‌شوند که برخی از اعمال مربوط به خود را انجام دهند. معمولاً بهتر است که این افراد در مراکز آموزشی خاص نگهداری شوند.

ج ــ عقب‌ماندگیهای خفیف: بهره‌هوش این افراد بین ۵۰ تا ۷۵ بوده و ۲/۳٪ کودکان

مدرسه‌ای جزء این گروه از عقب‌ماندگان ذهنی هستند. تنها قادر به پذیرفتن برخی از مشاغل ساده و ابتدائی هستند و در معیارهای مربوط به بهداشت روانی زیر هنجار توصیف شده‌اند.

بطورکلی کودکان عقب‌مانده در مقایسه با کودکان طبیعی کندتر بوده و از نظر اعمال ذهنی و هوشیاری، و ابتکار پائین‌تر هستند. دارای تفکر عینی بوده و از قدرت ذهنی مجرد برخوردار نیستند در مدارس عادی نمی‌توانند درس بخوانند و لازم است که در مدارس ویژه تحصیل نمایند. از نظر عاطفی افرادی منفعل، ساده لوح بوده و به آسانی فریب خورده و لذا براحتی در دام باندهای بزهکار می‌افتند و اگر اعمال خلاف از آنها سر بزند معمولاً در اثر نادانی و حماقت آنها خواهد بود. در مدرسه معمولاً قدرت سازگاری طبیعی با شرایط و محیط آموزش را ندارند، رفتار ضداجتماعی داشته و نوعاً بصورت افراد مشکل‌زا در مدرسه مطرح هستند. در صورتیکه مدرسه را تمام کنند یا از مدرسه اخراج شوند ممکن است برخی قادر به انجام کارهای ساده باشند.

علل عقب‌ماندگیهای ذهنی: عقب‌ماندگیهای ذهنی را بر مبنای علت‌شناسی میتوان بدو دسته تقسیم کرد:

۱ ــ **عقب‌ماندگیهای اولیه:** در بروز این دسته از اختلالات عوامل ارثی نقش تعیین کننده داشته و بصور مختلف از قبیل اختلالات کروموزومی (مانند سندروم وان یا منگولیسم، و سندروم ترنر)، اختلالات ژنتیکی مانند گالاکتوزمیا (اختلال متابولیکی ارثی)، فنیل کتونوریا اختلال در اسید آمینه، سندروم لورنس‌مون بیدل (وجود ژن معیوب) و یا اختلالات دو جنسیتی ظاهر می‌شوند درجه عقب‌ماندگی به تناسب در بیماریهای یاد شده متفاوت است. اینک از میان صورتهای یاد شده عقب‌ماندگی ذهنی به ذکر دو نمونه اکتفا می‌کنیم:

الف ــ سندرم وان یا منگولیسم: علت این اختلال وجود یک کروموزوم اضافی در بدن بیمار است، در این افراد بجای ۴۶ عدد کروموزوم ۴۷ کروموزوم وجود دارد. کروموزوم اضافی همیشه در ردیف جفت ۲۱ بوجود می‌آید که به آن تریزومی نیز می‌گویند و به میزانی که سلولهای جسمی یا سومتیک ۴۷ کروموزومی باشند عقب‌ماندگی بسیار شدید خواهد بود در حالیکه اگر تنها بخشی از سلولهای جسمی ۴۷ کروموزومی باشد از شدت اختلال کاسته خواهد شد. این قبیل کودکان دارای خصوصیاتی بشرح زیر هستند.

قد آنها کوتاه بوده و سر در قسمت پشت صاف و پهن می‌گردد و پوست بدن این افراد خشک و زبر بوده و چشمان آنها بادامی شکل می‌باشد. این افراد دارای بینی فرورفته و زبان بزرگتر از معمول بوده بطوریکه قادر به تکلم طبیعی نخواهند بود. بعلاوه از اختلالات شنوائی و بینائی برخوردار هستند. انگشتان معمولاً کوتاه و شیارهای کف دست عمیق می‌باشد و توازن مناسبی میان بخشهای مختلف دست در آنها وجود ندارد. و بالاخره با شدت و ضعف عقب‌ماندگی از اختلالات رفتاری ویژه کودکان عقب‌مانده برخوردار هستند.

ب ــ اکسی‌سفالی: این نوع عقب‌ماندگی بعلت وجود ژن معیوب از طریق والدین به فرزند منتقل میشود، در صورتیکه بعنوان ژن بارز عمل نماید موجب بروز صفات مربوطه می‌گردد. استخوانهای جمجمه افراد مبتلا به اکسی‌سفال در هنگام تولد تقریباً جدا از یکدیگر بوده و رشد سر بطرف بالا خواهد بود در نتیجه رشد مغز نیز به تبعیت از رشد استخوانهای جمجمه حالت عمودی پیدا می‌کند. این افراد از نظر استخوانهای مربوط به دهان نیز دچار اختلال می‌شوند و بعلاوه ممکن است مشکلات بینائی نیز پیدا کنند. لازم به ذکر است که ۲۰٪ اکسی‌سفالها دچار عقب‌ماندگی ذهنی میشوند.

۲ ــ عقب‌ماندگیهای ثانویه: این گروه از عقب‌ماندگیها بر اثر دخالت عوامل غیرژنتیکی پس از انعقاد نطفه در طی رشد فرد در قبل از تولد، حین تولد و پس از تولد بوجود می‌آید. دامنه تأثیر این عوامل بسیار وسیع و گسترده می‌باشد بطور خلاصه عقب‌ماندگیهای ثانویه بشرح زیر می‌باشد:

الف ــ عوامل ایجادکننده عقب‌ماندگی‌های ذهنی در دوران حیات جنینی: بطور کلی عواملی را که در رشد قبل از تولد نوزاد یعنی زندگی جنینی مؤثر هستند، میتوان در زمره علل ایجاد این عقب‌ماندگیها به حساب آورد. از جمله این مواد و بیماریهای عفونی مادر (مانند سفلیس، سرخجه، آبله و...) مصرف مواد سمی و داروهای شیمیائی، و امراض غیرعفونی (مرض قند، اختلالات کلیوی، فشارخون) می‌باشد. که در فصل مربوط به رشد قبل از تولد بطور مشروح مورد بحث واقع شد.

ب ــ عوامل مؤثر در بروز عقب‌ماندگیهای ذهنی در حین تولد: تخمین زده می‌شد که ۶ تا ۱۵ درصد کودکان عقب‌مانده‌های ذهنی ممکن است به هنگام تولد بعلت صدمات مغزی بوجود آیند. علاوه بر این میتوان به خونریزیهای داخلی مغز در اثر ضربات وارده به جمجمه در هنگام تولد، کمبود اکسیژن و خفگی موقت کودک نیز اشاره کرد.

ج ــ عوامل مؤثر در بروز عقب‌ماندگیهای ذهنی پس از تولد: تعداد کمی از کودکان ممکن است در این مرحله به عقب‌ماندگی ذهنی مبتلا شوند، بیماریهای کودکانه مانند سیاه‌سرفه آنسفالیت، مننژیت میتواند اختلالات قوای ذهنی را سبب شود.

د ــ عقب‌ماندگی ذهنی اجتماعی یا عقب‌ماندگی کاذب: از آنجائیکه شکوفا شدن هوش و استعدادهای عقلی افراد تنها در سایه وجود شرایط مناسب امکان‌پذیر است، لذا ممکن است افرادی که از نظر توانائیهای هوشی در سطح مناسبی قرار دارند در محیط نامساعد قرار گرفته در نتیجه استعدادهای عقلی و ذهنی آنها چندان شکوفا نشود و فرد ظاهراً عقب‌مانده نشان دهد که از آن به عقب‌ماندگی ذهنی کاذب نام می‌بریم. از جمله عواملی که در ایجاد شرایط مناسب برای جلوگیری از عقب‌ماندگی کاذب اجتماعی مؤثر است میتوان از نارسائیهای اقتصادی، اجتماعی و

فرهنگی نام برد. این عوامل آنچنان میتواند مؤثر باشد که کودک محروم از فرهنگ و شرایط اقتصادی مساعد ممکن است به اندازه کودک‌دارای نقص فیزیکی عقب‌مانده بنظر برسد. بدیهی است کودکی که در فقر بسر می‌برد و دچار سوء تغذیه می‌باشد طبعاً مواد غذائی لازم را برای رشد جسمانی و روانی خود دریافت نخواهد کرد و در نهایت ممکن است علائم مربوط به عقب‌ماندگی ذهنی را از خود بروز دهد.

برای مطالعه بیشتر

(۱) علاوه بر تعاریف ذکر شده اختلال رفتاری را میتوان از ابعاد دیگر نیز مورد مطالعه قرار داد از جمله این تعاریف عبارتست از:

الف ـ برونگرائی و درون گرائی

کارل‌یونگ اختلالات رفتاری را دو سمت یک طیف در نظر می‌گیرد که در یک سو رفتارهای حاد برانگیختگی خشم و پرخاشگری که حاکی از برونگرائی شدید و در سمت دیگر رفتارهای انزواطلبانه، افسرده و... که نهایت درونگرائی شدید است قرار دارد. این رفتارها بگونه‌ای است که برای فرد دریافت کننده بسیار نامناسب بوده و مایل به توقف این قبیل الگوهای رفتاری است.

ب ـ احساس حقارت

آلفرد آدلر معتقد است که مسئله اصلی در رفتار انسان احساس حقارت می‌باشد. بنظر او تمام فعالیتهای فرد به قصد قدرتمند شدن صورت می‌گیرد و این فعالیتها نوعی جبران به منظور رفع احساس حقارت و بدست آوردن حس مهتری (Superiority) می‌باشد.

ج ـ کنش اجتماعی

آلن راس (Allen Ross) معتقد است که رفتار یک کنش اجتماعی است که تحت تأثیر عوامل مختلف از قبیل، فرهنگ، تاریخ و ویژگیهای اجتماعی و... می‌باشد. لذا اگر رفتار فرد با فرمهائی که حاصل تعامل می‌باشد انطباق داشته باشد بعنوان رفتار بهنجار در نظر گرفته خواهد شد و در صورتیکه از فرم اجتماعی موردنظر منحرف گردد به عنوان رفتار نابهنجار معرفی خواهد شد.

(۲)

سن		تعداد لغات
سال	ماه	
—	۸	—
—	۱۰	۱
۱	—	۳
۱	۳	۱۹
۱	۶	۲۲
۱	۹	۱۱۸
۲	—	۲۷۲
۲	۶	۴۴۶
۳	—	۸۹۶
۳	۶	۱۲۲۲
۴	—	۱۵۴۰
۴	۶	۱۸۷۰
۵	—	۲۰۷۲
۵	۶	۲۲۸۹
۶	—	۲۵۶۲

جدول رشد خزانه لغات کودکان در سنین مختلف
(نقل از روانشناسی کودک دکتر هاشمی)

(۳) در تحقیقی که توسط مؤلفین در مورد خصوصیات دانش‌آموزان انزواطلب مدارس راهنمائی در سطح تهران در سال ۱۳۶۵ بعمل آمد مشخص گردید که دانش‌آموزان انزواطلب دارای خصوصیات رفتاری زیر میباشند.

۱ ــ احساس زودرنجی
۲ ــ خجالتی بودن دائمی
۳ ــ عدم احساس امنیت
۴ ــ عدم احساس پیروزی و موفقیت در کارها
۵ ــ عدم رقابت و درگیری فعال با همسالان
۶ ــ کمبود خلاقیت و ابتکار

۷ ــ تعامل اجتماعی محدود با دیگران (خصوصاً معلمان)
۸ ــ نقش انفعالی در گروه (بازی)
۹ ــ احساس ناراحتی و اضطراب در کلاس
۱۰ ــ فعالیت محدود و بی‌میلی نسبت به امور فوق برنامه
۱۱ ــ فقدان محبوبیت لازم در بین همسالان
۱۲ ــ مسئولیت‌پذیری زیاد و دقت افراطی در انجام امور

با مراجعه به سابقه تحصیلی دانش‌آموزان مشخص گردید که دانش‌آموزان انزواطلب وضع تحصیلی درخشانی ندارند و به نوعی دارای مشکلات تحصیلی و عقب‌ماندگی تحصیلی میباشند.

عوامل مستعدکننده انزواطلبی در دانش‌آموزان مدارس راهنمائی شهر تهران:

عوامل زیر بعنوان عوامل مستعدکننده در اختلال رفتاری انزواطلبی نقش داشته‌اند.

الف ــ عوامل تحصیلی

۱ ــ عدم همخوانی سنی و برخورداری از سن بیشتر در مقایسه با سایر همکلاسیها (بعلت مردودی و ...)
۲ ــ تغییر محل تحصیل
۳ ــ عدم احساس امنیت و آرامش خاطر در محیط کلاس
۴ ــ عدم توانائی در برقراری ارتباط فعال و دوستانه با سایر همکلاسیها و معلمان
۵ ــ عدم برخورداری از وضعیت تحصیلی مناسب و عدم شرکت در فعالیتهای فوق برنامه

ب ــ عوامل خانوادگی

۱ ــ فقدان پدر
۲ ــ فقدان نقش تربیتی فعال پدران در محیط خانه در تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان
۳ ــ خصوصیات شخصیتی پرخاشگرانه در پدران.
۴ ــ بیماری جسمی و روانی اعضای اصلی خانواده (خصوصاً پدران)
۵ ــ کنترل و محبت بیش از حد در محیط خانواده (خصوصاً مادران)
۶ ــ وجود اختلاف نظرهای تربیتی بین والدین در برخورد با دانش‌آموزان
۷ ــ استفاده از روش تنبیه و تشویق به یک اندازه در محیط خانه و استفاده از شیوه کتک‌زدن در تنبیهات
۸ ــ تمیز قائل شدن بین فرزندان
۹ ــ تغییر محل سکونت

۱۰ ــ ناراحتیهای جسمی و روانی دوران قبل از تولد
۱۱ ــ ابتلاء به بیماریهای متعدد در دوره کودکی و بستری شدن در بیمارستان
۱۲ ــ ارضاء ناکافی تغذیه‌ای در دوره شیرخوارگی و کیفیت نامناسب از بستر گرفتن (دفعی)
۱۳ ــ ترتیب تولد (فرزند اول و فرزند آخر)

(۴) یکی از معتبرترین تحقیقاتی که در مورد ویژگیهای رفتاری افراد مبتلا به ناهنجاری کروموزومی xyy انجام گردیده مربوط به ویت‌کن و همکاران اوست.

ویت‌کن و همکارانش در سال ۱۹۷۶ تحقیق وسیعی را در این زمینه در دانمارک انجام داده‌اند. آنها تمام متولدین شهر کپنهاگ در طول سالهای ۱۹۴۴ تا ۱۹۴۷ را که از جمعیت عمومی بودند در نظر گرفتند (N = ۳۱۴۳۶ نفر) از این گروه برای مطالعه فرضیه خود کسانی را که قد آنها بیشتر از ۶ فوت بود انتخاب کردند (N = ۴۵۹۱ نفر) بلندی قد بعنوان معیاری جهت کسب اطمینان کافی از وجود افراد با اختلال کروموزومی جنسی xyy در نظر گرفته شده بود زیرا که افراد با اختلال کروموزومی مذکور معمولاً بلند قدتر از جمعیت عمومی هستند. سپس از این عده بیش از ۹۰ درصد را در تحقیق شرکت دادند. افرادی که بدین ترتیب انتخاب شده بودند دارای خصوصیاتی از قبیل عصبانی صحبت کردن، اهانت کردن، داشتن پرده مخاطی لب برای تعیین وضعیت کروموزومی، وجود قانون‌شکنی‌های پی در پی در تاریخچه زندگی، داشتن حالت پرخاشگرانه و خشن و .... بودند. از میان افراد شرکت‌کننده در آخرین مرحله تحقیق ۱۲ نفر مرد را که دارای وضعیت کروموزومی xyy بودند پیدا شدند (بطور کلی میزان شیوع این نوع اختلال کروموزومی در حدود ۳ در هزار میباشد) ۵۰۰ نفر از این تعداد (۴۱/۷٪) مرتکب یک یا چند جنایت شده بودند. در حالیکه از ۴۵۷۹ نفر افرادی که دارای کروموزوم جنسی طبیعی xy بودند تنها ۹/۳٪ مرتکب یک جرم شده بودند. بنابراین میتوان چنین نتیجه گرفت که افرادی که دارای کروموزوم جنسی xyy هستند بیش از حد معمول مرتکب جرم خلاف میشوند.

(۵) در تحقیق دیگری که توسط مؤلفین در مورد ساخت شخصیتی و خانوادگی دانش‌آموزان پرخاشگر در سطح مدارس راهنمائی شهر تهران بعمل آمد این نتایج حاصل شد[۱]:

۱ ــ خصوصیات شخصیتی دانش‌آموزان پرخاشگر عبارتست از:

الف ــ وضع عاطفی و روانی شامل: احساس پیروزی و قدرت، خودنمائی، مخفی کردن

---

۱ ــ نسخه کامل تحقیق مذکور در اختیار اداره کل مشاوره و تحقیق وزارت آموزش و پرورش می‌باشد برای اطلاع بیشتر از کیفیت انجام پژوهش دانشجو معلمان میتوانند به اصل تحقیق مراجعه فرمایند.

عیب خود از دیگران، عیب‌جوئی دیگران و تغییرات خلقی

ب ــ ویژگیهای شناختی و استعدادهای ویژه شامل: ضعف قدرت خلاقیت، پائین بودن سطح دقت و توجه، ضعف در استعداد ریاضی و علوم طبیعی.

ج ــ روابط اجتماعی شامل: استقلال و خودمختاری، انتخاب دوستان ناسازگار و پرخاشگر.

د ــ الگوهای رفتاری: افراد پرخاشگر معمولاً دارای رفتارهای زیر میباشند.

حمله به اشخاص، ابراز کینه و خصومت، شکستن اشیاء و لوازم، دزدی و فحاشی

هـ ــ عادت مرضی: نوجوانان پرخاشگر معمولاً به یکی از عادات مرضی زیر مبتلا هستند:

جویدن ناخن، مات شدن، لکنت زبان، صرع و غش، تیک، عدم کنترل ادرار و نقص بدنی

۲ ــ وضع تحصیلی دانش‌آموزان پرخاشگر

از نظر تحصیلی نسبتاً پائین بوده و معمولاً دارای مواردی از قبیل فرار، اخراج از مدرسه، تغییر مدرسه و نیز مردودی و تجدیدی در سابقه تحصیلی خود می‌باشند. همچنین مشکلات رفتاری از دوره دبستان و حتی پیش از دبستان نیز داشته‌اند.

۳ ــ ساخت خانواده دانش‌آموزان پرخاشگر

الف ــ وضع فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی شامل

ــ فقدان والدین (پدر یا مادر به دلایل مختلف)

ــ پایین بودن درآمد خانواده در مقایسه با میانگین درآمد شهروندان تهرانی

ــ پایین بودن سطح سواد والدین در مقایسه با میانگین باسوادان در شهر تهران

ــ بالا بودن میانگین جمعیت در مقایسه سرشماری عمومی که ۶/۸ نفر در مقابل ۵/۱ نفر می‌باشد.

ب ــ وضع رشد شامل: ناهنجاریهای گویائی در تکلم ــ ابتلا به‌بیماریهای دوران کودکی و ابتلاء مادر به بیماریهای نسبتاً سخت در دوران بارداری

ج ــ روابط خانوادگی شامل

ــ دعوا و بگومگو در خانه

ــ انجام رفتارهای پرخاشگرانه در خانه

ــ مورد تنبیه واقع شدن فرزندان پرخاشگر در خانه

ــ وجود تمایلات مرضی شخصیتی در پدران دانش‌آموزان پرخاشگر.

منابع و مراجع جهت مطالعه مدرسان و دانشجویان

الف: منابع عمومی

۱ ــ قران کریم

۲ ــ فلسفی محمد تقی ــ کودک از نظر وراثت و تربیت ج ۱ و ۲

۳ ــ فرید تنکابنی ــ مرتضی ــ احادیث و روایات تربیت ج ۱ و ۲ و ۳

۴ ــ مطهری مرتضی ــ فطرت

۵ ــ مطهری ــ مرتضی ــ تعلیم و تربیت در اسلام ــ قم ــ انتشارات صدرا ۱۳۶۷

۶ ــ حجتی محمد باقر، اسلام و تعلیم و تربیت

ب: منابع روانشناسی و علوم تربیتی

۷ ــ آزاد حسین ــ روانشناسی مرضی کودک، تهران انتشارات پاژنگ ۱۳۶۶

۸ ــ احمدی سید احمد روانشناسی نوجوانان و جوانان اصفهان انتشارات مشعل ۱۳۶۸

۹ ــ افروز غلامعلی روانشناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی ــ تهران ــ دانشگاه تهران

۱۰ ــ افروز غلامعلی روانشناسی و آموزش و پرورش کودکان عقب مانده ذهنی، تهران. دانشگاه تهران

۱۱ ــ بالایان مسروب ــ روانشناسی بلوغ ــ اصفهان ــ انتشارات مشعل

۱۲ ــ بودو آلن، خلاقیت در آموزشگاه ترجمه خان‌زاده تهران انتشارات چهر

۱۳ ــ بیلر رابرت، کاربرد روانشناسی در آموزش ترجمه کدیور پروین تهران مرکز نشر دانشگاهی ۱۳۶۷

۱۴ ــ پارسا محمد، روانشناسی رشد کودکان و نوجوانان تهران ناشر مؤلف

۱۵ ــ پیاژه ژان، روانشناسی و اصول تربیتی نوجوانان ترجمه شکیباپور ــ تهران انتشارات نیمایی‌تا

۱۶ ــ دژکام محمود ــ نظریه‌های عمده روان درمانی، تبریز ناشر شرکت کروز

۱۷ ــ دوبس موریس ــ تفاوتهای فردی، ترجمه سروری محمد حسین

۱۸ ــ دیز جیمز روانشناسی یادگیری ترجمه براهنی محمد تقی، تهران، دانشگاه تهران

۱۹ ــ دیویس روبرت و دیگران طراحی سیستم یادگیری ترجمه نجفی زند جعفر، تهران انتشارات دنیا

۲۰ ــ زاندو اشتروم روانشناسی کودکی و نوجوانی ترجمه شاپوریان رضا انتشارات امیر کبیر، تهران

۲۱ ــ سیف علی اکبر روانشناسی پرورشی ــ تهران انتشارات آگاه ۱۳۶۸

۲۲ ــ شاپوریان رضا روانشناسی بلوغ و نوجوانی، تهران انتشارات امیر کبیر
۲۳ ــ شاملو سعید بهداشت روانی تهران انتشارات رشد ۱۳۶۶
۲۴ ــ شرفی ــ محمد رضا مراحل رشد و تحول انسان، تهران، وزارت ارشاد اسلامی ۱۳۶۴
۲۵ ــ شریعتمداری علی روانشناسی تربیتی تهران، انتشارات امیر کبیر ۱۳۶۶
۲۶ ــ شعاری نژاد علی اکبر روانشناسی رشد تهران، انتشارات اطلاعات ۱۳۶۴
۲۷ ــ شعاری نژاد علی اکبر روانشناسی یادگیری تبریز کتابفروشی تهران
۲۸ ــ شفیع آبادی عبدالله و ناصری غلامرضا نظریه‌های مشاوره و روان درمانی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی
۲۹ ــ ضوابطی مهدی مبانی مشکل‌شناسی کودکان و نوجوانان، تهران، نشر فردا ۱۳۶۵
۳۰ ــ عظیمی سیروس روانشناسی کودک، تهران، انتشارات دهخدا
۳۱ ــ فریاراکبر ناتوانی‌های یادگیری تهران، انتشارات نیما
۳۲ ــ قائمی علی روانشناسی و تربیت. کودک تهران ــ انجمن ملّی اولیاء و مربیان
۳۳ ــ قائمی علی خانواده و دشواری‌های تربیتی کودک تهران ــ انجمن ملّی اولیاء و مربیان
۳۴ ــ کرانباخ روانشناسی تربیتی (ج ۱ و ۲) ترجمه رضوی مسعود، تهران انتشارات دهخدا
۳۵ ــ کرومبولتز تغییر دادن رفتار کودکان و نوجوانان ترجمه کریمی یوسف، تهران نشر فاطمی
۳۶ ــ گیلانی محمد روانپزشکی کودک، تهران، دانشگاه تهران
۳۷ ــ لیلیان فرانسیس روانشناسی کودک ترجمه آوارگان، تهران نشر اندیشه ۱۳۵۵
۳۸ ــ لیونور دوررویل کاربرد روانشناسی در تدریس ترجمه و نگارش پارسا محمد ــ تهران
۳۹ ــ مقدم بدری کاربرد روانشناسی در آموزشگاه تهران ــ انتشارات سروش ۱۳۶۳
۴۰ ــ منصور محمود ده مقاله در پرورش کودکان و نوجوانان، تهران دانشسرای عالی ۱۳۵۰
۴۱ ــ منصور محمود روانشناسی ژنتیک، تهران چهر ۱۳۵۰
۴۲ ــ ویلسون داندلد،ال، تعالی نیروی ذهن ترجمه خلیل‌زاده رضائی، قاسم ــ تهران
۴۳ ــهاشمی و ابراهیم و... فهرست کتابهای روانشناسی و تعلیم و تربیت ــ تهران، دانشگاه تربیت معلم.